



**LIBRO BLANCO DEL MÁSTER EN FORMACIÓN DEL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

**Conferencia de Decanas y Decanos de Educación
(CoDE)**

Aprobado en la XXI Asamblea de la CoDE, celebrada en la Facultad
de Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran
Canaria los días 17 y 18 de noviembre de 2025

*(Edición provisional, pendiente de incorporar la presentación
institucional de la CoDE, así como de la revisión lingüística y la edición
definitiva)*

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	9
--------------------------	----------

CAPÍTULO 1. CONTEXTO Y DESAFÍOS ACTUALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA, BACHILLERATO, FP Y EOI. 20

1.1 EVOLUCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA DEMANDA DE LA TITULACIÓN.....	22
1.2 REQUISITOS Y VÍAS DE ACCESO AL MÁSTER.....	23
1.3 ESTRUCTURA Y DURACIÓN ACADÉMICA DEL MÁSTER.....	24
1.4 ABORDAJE INTEGRAL DE ESPECIALIDADES Y ETAPAS EDUCATIVAS EN EL MÁSTER	25
1.5 ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS.....	26
1.6 FUNCIÓN Y RELEVANCIA DEL TRABAJO DE FIN DE MÁSTER.....	28
1.7 ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN DE LA DOCENCIA EN EL MÁSTER	29
1.8 ASPECTOS COMPLEMENTARIOS Y RETOS ASOCIADOS A LA ACTIVIDAD DOCENTE EN EL MÁSTER	30
1.9 VINCULACIÓN DEL MÁSTER CON EL ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA DOCENTE Y LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO	31
1.10 REFERENCIAS	33

CAPÍTULO 2. SITUACIÓN ACTUAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA, BACHILLERATO, FP Y EOI: ESPECIALIDADES, TITULACIONES DE ACCESO, CRITERIOS DE ADMISIÓN Y OTROS DATOS RELACIONADOS..... 34

2.1 INTRODUCCIÓN.....	35
2.1.1 Distribución por Comunidades Autónomas.....	38
2.1.2 Concentración de Plazas	38
2.1.3 Variabilidad en la oferta de especialidades.....	39
2.1.4 Oferta en universidades a distancia.....	39

2.2 ESPECIALIDADES DEL MÁSTER: DENOMINACIÓN Y NÚMERO DE PLAZAS.....	39
2.2.1 Distribución de plazas y oferta por comunidad autónoma	40
2.2.2 Disparidad en la oferta de especialidades	40
2.2.3 Variaciones terminológicas entre universidades y comunidades	41
2.2.4 Concentración de especialidades en determinadas regiones	42
2.2.5 Accesibilidad y formación a distancia.....	42
2.3 CRITERIOS DE ADMISIÓN Y PERFIL DE SALIDA	42
2.3.1 Criterios de admisión.....	43
2.3.2 Perfil de salida	48
2.4 TITULACIONES DE ACCESO	51
2.5 ANÁLISIS Y RESULTADOS CON RELACIÓN AL CAPÍTULO 2	53
2.5.1 Elementos comunes encontrados	53
2.5.2 Elementos de mayor diversidad	55
2.5.3 Elementos singulares	58
2.6 CONCLUSIONES.....	61
 <i>CAPÍTULO 3. EVOLUCIÓN DE LOS ESTUDIOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA, BACHILLERATO, FP Y EOI: TASAS, OFERTA DE PLAZAS, DEMANDA DE TITULADOS.....</i>	
3.1 EVOLUCIÓN DE LOS ESTUDIOS.....	65
3.2 EVOLUCIÓN DE PLAZAS	69
 <i>CAPÍTULO 4. MODELOS DE ESTRUCTURA EXISTENTES ACTUALMENTE EN EL MÁSTER DE PROFESORADO DE SECUNDARIA DE ESPAÑA.....</i>	
4.1 INTRODUCCIÓN.....	75
4.2 CONTEXTO.....	75
4.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO	77
4.3.1 Preguntas y objetivos de la investigación	77
4.3.2 Método.....	77
4.4 RESULTADOS	79
4.4.1 Gestión	79
4.4.2 Contextualización y estructura	86
4.4.3 El módulo de prácticum.....	107
4.4.4 Trabajo de fin de máster	122
4.4.5 Comentarios y sugerencias de los informantes	128
4.4.6 Experiencias innovadoras, buenas prácticas e internacionalización	129
4.5 REFERENCIAS	134

CAPÍTULO 5. MODELOS INTERNACIONALES DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. 136

5.1 INTRODUCCIÓN	137
5.2 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	137
5.3 RESULTADOS	142
5.3.1 Marco institucional de la formación	142
5.3.2 Modelo estructural del programa de formación	144
5.3.3 Acceso al programa de formación didáctico-pedagógica	152
5.3.4 Acceso al ejercicio de la profesión docente en centros públicos	154
5.4 ANÁLISIS EN PROFUNDIDAD DE LOS PAÍSES SELECCIONADOS	156
5.4.1 Modelo estructural concurrente: La formación del profesorado de secundaria en Grecia y Hungría	159
5.4.2 Modelo estructural consecutivo: La formación del profesorado de secundaria en Francia, Italia y Portugal	165
5.4.3 Modelo estructural mixto: La formación del profesorado de secundaria en Alemania, Dinamarca, Finlandia, Irlanda y Suecia	178
5.5 CONCLUSIONES	198
5.6 REFERENCIAS	200

CAPÍTULO 6. SOBRE LAS COMPETENCIAS, OBJETIVOS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN EL MÁSTER DE PROFESORADO DE SECUNDARIA..... 204

6.1 CONTEXTO DE REFERENCIA ACTUAL	205
6.2 OTROS CONTEXTOS DE REFERENCIA: MARCO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL.....	209
6.2.1 Estructura del Informe final con la propuesta de marco de competencias profesionales docentes.....	209
6.2.2 Resumen de la propuesta del marco competencial docente	210

CAPÍTULO 7. TEMAS CLAVE EN EL FUTURO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. 221

7.1 MODELOS SIMULTÁNEOS Y CONSECUTIVOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	223
7.1.1 Es necesario replantear el sistema tomando en cuenta tanto la duración de los estudios como las competencias transversales necesarias y la coordinación entre los grados y los másteres.	224
7.1.2 Los retos educativos actuales hacen imprescindible incrementar la cantidad de créditos didáctico-sociopsicopedagógicos	224
7.1.3 Se recomienda contemplar dos modalidades de la formación inicial del profesorado, es decir, que permitiera realizarse a través de la vía del modelo concurrente y de la vía del consecutivo	225

7.2 EL MÁSTER DESDE UN MODELO CONSECUTIVO COMO EL ACTUAL	228
7.2.1 Se propone que el Máster en Formación del Profesorado de Secundaria aumente su duración a 120 créditos de forma óptima o a un mínimo de 90	228
7.2.2 El aumento de créditos del Máster debería respetar la actual proporción entre los créditos dedicados a las materias generales y a las específicas	228
7.2.3 El aumento de créditos del máster no debería incluir formación disciplinar propia de los grados universitarios.....	229
7.2.4 Aumentar el porcentaje de créditos de prácticas externas y TFM.....	229
7.3 EJES ESTRUCTURALES DE LOS PLANES DE ESTUDIO DEL MAES.....	231
7.3.1 La promoción de las capacidades reflexivas y críticas de los estudiantes del Máster .	231
7.3.2 La interdisciplinariedad y el trabajo en equipo	232
7.3.3 Partir de los conocimientos previos de los estudiantes del Máster sobre la profesión docente.....	233
7.3.4 Potenciar y situar los principios de integridad y honestidad académica en el vértice de toda la formación inicial	235
7.4 COMPETENCIAS A ABORDAR EN EL MÁSTER.....	236
7.5 EL PRÁCTICUM.....	240
7.5.1 Los centros de prácticas debieran cumplir una serie de requisitos que fundamenten unas buenas prácticas	241
7.5.2 Considerar la duración del prácticum y de los periodos que lo componen	242
7.5.3 Periodos del prácticum y su secuenciación en el desarrollo temporal del Máster: dos posibilidades	242
7.5.4 Creación de un “tercer espacio” de colaboración entre la universidad y los centros educativos.....	243
7.5.5 Establecer criterios para la selección de los centros de prácticas.....	245
7.5.6 Determinar unos criterios que faciliten la selección de tutores y tutoras de centros educativos	247
7.5.7 Establecer una formación específica para las tutorías de centros educativos	249
7.5.8 Establecer una compensación por la labor realizada del/la tutor/a de centros educativos.....	249
7.5.9 Fomentar la creación de grupos experimentales de tutores/as de centros educativos	250
7.6 EL TRABAJO FIN DE MÁSTER.....	251
7.6.1 Definir las modalidades del Trabajo Final de Máster (TFM).....	251
7.6.2 Vincular el TFM a los problemas de cada contexto socioeducativo en el marco del rigor científico de la investigación educativa.....	253
7.7 EL PROFESORADO DEL MÁSTER.....	254
7.8 CARACTERÍSTICAS Y ESPECIFICIDADES DEL MÁSTER SEGÚN ESPECIALIDAD.....	256
7.8.1 Especificidades de todas las especialidades: didácticas y pedagógicas	256
7.8.2 Especificidades de algunas especialidades: denominaciones, titulaciones de acceso, centros de prácticas	258

7.8.3	Enseñanzas de régimen especial: idiomas, deportivas, artísticas.....	260
7.9	CUESTIONES CLAVE EN EL DESARROLLO DEL MÁSTER.....	262
7.9.1	Sería recomendable evitar la atomización de créditos en las materias y asignaturas .	262
7.9.2	Incrementar los mecanismos de coordinación docente	262
7.9.3	Incluir un horario de coordinación en la planificación docente y académica	262
7.9.4	Establecer requisitos para la docencia en el máster.....	263
7.9.5	Fomentar la colaboración y cooperación entre tutores de centros educativos y tutores de universidad en actividades de investigación universitaria e innovación educativa	263
7.10	ACCESO A LOS ESTUDIOS DEL MÁSTER	264
7.10.1	El número de estudiantes que acceden al máster debería estar vinculado a las necesidades docentes en las etapas que regula el máster.....	264
7.10.2	Sería recomendable que para las universidades dependientes de una misma administración educativa, de acuerdo con ellas, se establecieran condiciones comunes de acceso a las distintas especialidades	265
7.10.3	Sería recomendable que se establecieran condiciones comunes de acreditación de idioma extranjero no nativo para las universidades.....	266
7.10.4	El acceso al máster debería incluir una prueba de acceso general para todo el Estado Español, tanto para universidades públicas como privadas.....	266
7.11	EL MÁSTER, EL ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA Y LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO	268
7.11.1	Sería importante que hubiese coherencia entre los procesos de formación inicial del profesorado y los procesos de selección.....	269
7.11.2	Sería importante que los procesos de selección del profesorado tuviesen en cuenta la idoneidad de la especialidad cursada del Máster y su grado de aprovechamiento	269
7.11.3	Sería relevante que profesorado universitario con amplia experiencia docente y cualificación en el Máster en Profesorado participase también en los procesos de selección del profesorado de educación secundaria, como ya ha sucedido en convocatorias anteriores en alguna comunidad autónoma como Castilla y León	269
7.11.4	El Máster en profesorado debería ofrecer a los estudiantes información y orientaciones sobre los procesos de selección de profesorado de secundaria.....	270
7.11.5	La formación inicial y la formación permanente deberían estar relacionadas	270
CAPÍTULO 8. RESUMEN DE PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA		273
INTRODUCCIÓN		274
8.1	ESTRUCTURA GENERAL	274
8.1.1	Incremento de los Créditos Didáctico-Sociopsicopedagógicos	274
8.2	DURACIÓN Y ESTRUCTURA DEL MÁSTER CONSECUTIVO	274
8.2.1	Ampliación de la Duración del Máster.....	274
8.2.2	Mantenimiento de la Proporción entre Materias	275

8.2.3	Exclusión de Formación Disciplinar de Grado	275
8.3	EJES ESTRUCTURALES Y COMPETENCIAS A ABORDAR	275
8.3.1	Promoción de las Capacidades Reflexivas y Críticas	275
8.3.2	Reflexión Crítica como Competencia Transversal	276
8.3.3	Coherencia entre Modelo Formativo y Didáctico	276
8.3.4	Interdisciplinariedad y Trabajo en Equipo	276
8.3.5	Explicitación de Concepciones Docentes Iniciales	277
8.3.6	Profundización en la Investigación Educativa	277
8.3.7	Integración de Valores y Principios Éticos	277
8.3.8	Diseño de Modelo Competencial Específico	277
8.3.9	Integración de Competencias Transversales	278
8.4	EL PRÁCTICUM: FORMACIÓN PRÁCTICA EN CENTROS EDUCATIVOS	278
8.4.1	Acreditación y Requisitos de los Centros de Prácticas	278
8.4.2	Reconsideración de la Duración del Prácticum	278
8.4.3	Establecimiento de Períodos Múltiples de Prácticas	279
8.4.4	Fomento de la Colaboración Universidad-Centros	279
8.4.5	Criterios de Selección de Tutores	279
8.4.6	Formación y Compensación de Tutores	280
8.5	EL TRABAJO FIN DE MÁSTER	280
8.5.1	Definición de Modalidades Específicas	280
8.5.2	Vinculación con Problemas del Contexto Socioeducativo	280
8.5.3	Ampliación de Créditos del TFM	281
8.6	PROFESORADO DEL MÁSTER	281
8.6.1	Definición de Criterios de Idoneidad	281
8.6.2	Incorporación de Profesorado en Activo	281
8.6.3	Creación de Figura Contractual Específica	282
8.6.4	Establecimiento de Requisitos para la Docencia	282
8.7	ESPECIALIDADES Y PARTICULARIDADES ESPECÍFICAS	282
8.7.1	Revisión de Titulaciones de Acceso	282
8.7.2	Actualización de Denominaciones de especialidades	282
8.8	DESARROLLO Y COORDINACIÓN DEL MÁSTER	283
8.8.1	Evitar la Atomización de Créditos	283
8.8.2	Incremento de Mecanismos de Coordinación	283
8.8.3	Inclusión de Horarios de Coordinación	283
8.9	ACCESO Y SELECCIÓN	283
8.9.1	Condiciones Comunes de Acceso	283

8.9.2	Prueba de Acceso General	284
8.9.3	Relación entre Formación Inicial y Permanente	284
CONCLUSIONES		284
ANEXOS.....		286
ANEXO 1. AMPLIACIÓN INFORMACIÓN MÁSTER POR CCAA, UNIVERSIDADES Y CAMPUS		287
ANEXO 2. ESPECIALIDADES DEL MÁSTER: DENOMINACIÓN Y NÚMERO DE PLAZAS		298
ANEXO 3. CRITERIOS DE ADMISIÓN Y PERFIL DE SALIDA.....		346
ANEXO 4. TITULACIONES DE ACCESO		346
ANEXO 5. GESTIÓN DE LA TITULACIÓN EN DISTINTAS UNIVERSIDADES		363

INTRODUCCIÓN.

Muchos son los desafíos que tiene planteada la educación, especialmente en la etapa de Educación Secundaria. Uno de esos desafíos recae en la formación inicial del profesorado. Actualmente esa formación tiene el nivel más alto que nunca ha tenido en la historia del currículo en España, con un máster específico para formar profesores de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, que, para abreviar, en este libro vamos a denominar Máster en Profesorado.

La formación del profesorado constituye un elemento esencial para garantizar la excelencia de los sistemas educativos, cuya calidad se encuentra intrínsecamente ligada al progreso social, cultural y económico de una nación. En este contexto, el Máster en Profesorado emerge como una herramienta clave para dotar a los futuros docentes de las competencias necesarias que les permitan desempeñar su labor en un entorno educativo en constante evolución. A lo largo de los últimos quince años, esta titulación ha consolidado su posicionamiento como un referente en la formación inicial docente en España, sin embargo, en la actualidad, enfrenta una serie de desafíos derivados tanto de las transformaciones sociales y tecnológicas, como de los cambios normativos que regulan la educación a nivel nacional e internacional.

El Libro Blanco del Máster en Profesorado se inscribe en un proceso iniciado en 2024 bajo la dirección de la Conferencia de Decanos/as de Educación (CoDE), en colaboración con un equipo interdisciplinario de dieciocho expertos de diversas instituciones académicas españolas y de distintas áreas de conocimiento, junto con la visión de una representante del estudiantado de Máster, cuyos perfiles se detallan al final de esta introducción. Este proyecto tiene como principal objetivo el análisis de la realidad actual en España y en nuestro entorno europeo para detectar dificultades y problemas y plantear una reconfiguración de la titulación, con la finalidad de ofrecer una respuesta ajustada a los retos educativos contemporáneos. La renovación planteada en este Libro Blanco se basa en una reflexión crítica y exhaustiva sobre el estado actual del Máster en Profesorado, con el propósito de actualizar y redefinir su estructura, contenidos y metodologías, para equipar a los futuros docentes de los niveles en los que está implicado con las competencias que requieren para enfrentar los desafíos emergentes del ámbito educativo globalizado y tecnificado.

Dentro de este proceso, se ha realizado un análisis detallado de los componentes fundamentales que estructuran la formación inicial del profesorado, abordando no sólo los aspectos normativos y estructurales, sino también la necesidad urgente de fortalecer la formación

continúa a lo largo de toda la carrera profesional del docente. En este sentido, el Libro Blanco subraya que la formación del profesorado debe ser entendida como un proceso complejo y multidimensional que va más allá de la mera transmisión de saberes disciplinares, didácticos, psicológicos y pedagógicos, entre otros. Se aboga por un enfoque formativo integral que contemple el desarrollo holístico del docente, capacitando a los futuros profesionales no solo en el dominio didáctico y disciplinar, sino que les familiarice con métodos activos de enseñanza, que aprendan a trabajar en equipo, que desarrollen hábitos de aprendizaje reflexivo y que adquieran destrezas y competencias para el ejercicio de una labor educativa comprometida que permita acompañar al estudiantado en su trayectoria académica y en su desarrollo personal en el mundo del siglo XXI.

Este enfoque adquiere particular relevancia en un contexto educativo marcado por los desafíos derivados de la globalización, la digitalización y las nuevas demandas sociales, que requieren una constante adaptación de los programas formativos a las especificidades del sistema educativo español y sus diversas comunidades autónomas. En este marco, el Libro Blanco del Máster en Profesorado presenta un análisis exhaustivo de la situación actual del Máster en España, su evolución dentro del sistema universitario, las tendencias internacionales en la formación docente, el perfil profesional exigido y el marco normativo que regula esta formación.

CAPÍTULO 1: CONTEXTO Y DESAFÍOS ACTUALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA, BACHILLERATO, FP Y EOI. Este capítulo examina los principales desafíos que enfrenta la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España, a partir de la implementación del Máster en Profesorado en 2009, siguiendo las Órdenes Ministeriales ECI/3858/2007 (BOE 29/12/2007) y EDU/3498/2011 (BOE 26/12/2011). Tras más de una década de vigencia, este programa ha sido objeto de revisión crítica, lo que ha permitido identificar debilidades estructurales y funcionales que limitan su eficacia como herramienta formativa. El análisis parte de una base documental sólida, que incluye literatura académica especializada, informes institucionales, las conclusiones del I Encuentro Nacional del Máster Universitario en Formación del Profesorado (2023), así como las propuestas recogidas en el documento ministerial “24 propuestas para la mejora de la profesión docente” (2022) y la Información de Sistema integrado de Información Universitaria (SIIU), además de los resultados de los estudios realizados en el ámbito nacional e internacional, recogidos en los capítulos 2 a 6 de este libro junto con la experiencia acumulada

por las personas que componen el Grupo de Trabajo en lo relativo a sus diferentes cometidos docentes y de gestión en el Máster.

CAPÍTULO 2: SITUACIÓN ACTUAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA, BACHILLERATO, FP y EOI: ESPECIALIDADES, TITULACIONES DE ACCESO, CRITERIOS DE ADMISIÓN Y OTROS DATOS RELACIONADOS. En este capítulo se recoge información la situación actual del Máster con respecto sobre el procedimiento de acceso a dicho máster, analizando los requisitos de entrada. El objetivo es ofrecer información sobre peculiaridades, diferencias, similitudes, etc. del Máster en el territorio nacional en lo que respecta a la oferta de especialidades, titulaciones de acceso y criterios de admisión, principalmente. Se ha hecho un estudio propio centrado en la Universidad Pública española analizando el Máster en un total de 49 universidades públicas distribuidas en 17 comunidades autónomas, más las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. También se incluye, entre ellas, la Universidad Nacional de Educación a Distancia, que cuenta con sedes en distintas ciudades de nuestro país y el análisis los centros adscritos a las universidades, como en el caso de la Universidad de Sevilla o de la Universidad del País Vasco.

CAPÍTULO 3. EVOLUCIÓN DE LOS ESTUDIOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA, BACHILLERATO, FP y EOI: TASAS, OFERTA DE PLAZAS, DEMANDA DE TITULADOS. En este capítulo se muestran los cambios observados en el panorama de la educación superior a lo largo de los últimos años, publicados en el SIIU, con especial énfasis en la evolución de los indicadores clave como la tasa de abandono, el rendimiento académico y la oferta de plazas en las universidades. Estos factores reflejan no solo la estabilidad del sistema educativo, sino también las tendencias emergentes que afectan tanto a la formación del profesorado como a la calidad educativa en general. Uno de los principales puntos de reflexión en este capítulo es la correlación entre los cambios en la estructura del sistema educativo y los resultados obtenidos en los estudios de formación docente. El análisis de la tasa de abandono y el rendimiento académico permite identificar áreas de mejora en la pedagogía aplicada en el máster, destacando la necesidad de adaptar la formación a las demandas del contexto social y cultural actual.

CAPÍTULO 4. MODELOS DE ESTRUCTURA EXISTENTES ACTUALMENTE EN EL MÁSTER DE PROFESORADO DE SECUNDARIA DE ESPAÑA. El presente capítulo expone los principales resultados derivados del estudio propio realizado: Estudio sobre

Gestión, Contextualización y Estructura del Máster. Se envió invitación para participar en la recogida de datos a las 78 universidades que impartían el título en el curso 2022-2023. Esta invitación se hizo a los y las responsables de los centros encargados de la docencia en cada universidad. El cuestionario elaborado *ad hoc*, gira en torno a la identificación, administración del título, estructura de los estudios y funcionamiento y con especial énfasis en el análisis de los perfiles tanto del profesorado como del alumnado que integran este programa formativo. Asimismo, se examinan en profundidad los componentes esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre los que destacan el prácticum y el Trabajo Fin de Máster (TFM), considerados ejes vertebradores de la experiencia formativa. La revisión crítica de estos elementos permite valorar su coherencia interna, su adecuación a los objetivos del Máster y su contribución al desarrollo profesional docente. En este contexto, se subraya la importancia de incorporar enfoques innovadores y una adecuada contextualización pedagógica que refuercen la calidad, la pertinencia y la capacidad del programa para responder a las demandas formativas del profesorado en un entorno educativo cada vez más complejo y exigente.

CAPÍTULO 5. MODELOS INTERNACIONALES DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. Este capítulo desarrolla un análisis comparativo del Máster en Formación del Profesorado en veintisiete países del espacio europeo, con el propósito de situar críticamente el modelo español en el contexto de las políticas educativas internacionales contemporáneas. A partir de una revisión sistemática y rigurosa de los marcos normativos, las estructuras curriculares y las orientaciones pedagógicas de los distintos sistemas de formación inicial docente, se examinan las principales convergencias y divergencias entre ellos. El estudio presta especial atención a aspectos clave como los requisitos de acceso, la duración y organización de los programas, así como a la centralidad adquirida por el enfoque competencial en la configuración de los itinerarios formativos. El análisis pone de relieve el papel estratégico que desempeñan las competencias profesionales docentes en la mejora continua de los procesos educativos, tanto en lo que respecta a la calidad del desempeño profesional como al impacto en los aprendizajes del alumnado. La identificación de buenas prácticas y de modelos eficaces consolidados en distintos contextos europeos permite señalar áreas de oportunidad y líneas de acción que podrían contribuir a una reforma sustantiva del sistema de formación docente en España. En esta línea, el estudio comparado no solo amplía la base de conocimiento sobre las tendencias internacionales en materia de formación del profesorado, sino que también aporta insumos analíticos de gran

relevancia para la toma de decisiones políticas y académicas orientadas a la mejora de los programas formativos, en coherencia con los desafíos que plantea la construcción de un espacio educativo europeo más equitativo, integrado y de calidad.

CAPÍTULO 6. SOBRE LAS COMPETENCIAS, OBJETIVOS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN EL MÁSTER DE PROFESORADO DE SECUNDARIA. Sobre las competencias, objetivos y resultados de aprendizaje en el Máster. El análisis crítico de las competencias y los objetivos formativos establecidos en el Máster en Profesorado resulta esencial para valorar en qué medida dicha formación responde de manera efectiva a las exigencias del sistema educativo contemporáneo.

En este marco, el Ministerio de Educación ha impulsado una reforma estructural orientada a la mejora de la profesión docente, articulada en torno a un conjunto de 24 propuestas estratégicas. La primera de estas propuestas subraya la necesidad de consensuar un Marco de Competencias Profesionales Docentes que permita definir, con claridad y rigor, el perfil profesional del profesorado en el contexto actual. En este capítulo se presenta una síntesis de dicha propuesta, elaborada por el propio Ministerio, en la que se delinearán las competencias clave que deben orientar la práctica docente.

CAPÍTULO 7. TEMAS CLAVE EN EL FUTURO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. Este capítulo se estructura en torno a una serie de propuestas y reflexiones clave sobre la reforma del plan de estudios del Máster en Profesorado, presentando un análisis exhaustivo de los problemas y áreas de mejora identificadas en el capítulo 1. Se abordan aspectos fundamentales como los modelos de formación inicial docente, distinguiendo entre enfoques simultáneos y consecutivos, y analizando la viabilidad de cada uno en el contexto español. Se sugiere una revisión de la duración del máster, evaluando si los actuales 60 ECTS son suficientes para proporcionar la formación integral que un docente en los niveles que afecta el máster requiere. Se discuten, además, las particularidades de determinadas especialidades como las enseñanzas artísticas y deportivas y se propone la formación diferenciada de la Formación Profesional o la Enseñanza de Idiomas, sugiriendo ajustes que permitan una formación más específica y adaptada a las necesidades de cada campo y nivel. Además, se contempla la incorporación de competencias transversales, como la reflexión crítica y la metacognición, además de la necesaria acreditación de competencias

digitales, integrando estas competencias en la estructura del programa de manera gradual y contextualizada, dentro de las propias asignaturas.

En cuanto a los ejes estructurales de los planes de estudio, se propone una visión más integrada del desarrollo de las competencias de la profesión docente atendiendo a la continuidad que tiene que subyacer entre todas las competencias, que promueva la interdisciplinariedad y favorezca una comprensión más completa de los problemas educativos. Se hace hincapié en la necesidad de situar la práctica docente en contextos reales como punto central del aprendizaje, estableciendo vínculos estrechos entre las asignaturas teóricas y las estancias en centros educativos. Asimismo, se subraya la importancia de fortalecer la integridad académica como un eje fundamental del proceso formativo, proponiendo una inclusión explícita de los valores éticos, como la honestidad y la deontología, en el desarrollo de competencias axiológicas en los futuros docentes.

En relación con el prácticum, se aboga por una revisión crítica de los centros de prácticas y su acreditación, fomentando la creación de grupos cooperativos estables entre el profesorado universitario y el profesorado de secundaria. También se propone una redefinición del papel de los tutores y una formación específica para los mismos, con la participación activa de las comunidades autónomas. El capítulo también aborda el Trabajo Fin de Máster (TFM), proponiendo una revisión de las modalidades y vinculando su desarrollo a los contextos socioeducativos concretos, dentro de un marco riguroso de investigación educativa.

Finalmente, se presentan reflexiones sobre el perfil del profesorado del Máster y su relación con el profesorado de secundaria, destacando la importancia de una mayor colaboración y coordinación entre ambos sectores para mejorar la calidad de la formación. Entre los problemas más destacables de este Máster está el elevado número de estudiantes que forma cada curso académico. El capítulo concluye con la propuesta de un sistema de acceso y selección más riguroso, que contemple una evaluación integral de las competencias pedagógicas, vocacionales y académicas de los futuros docentes, así como una mejor integración del Máster con los procesos de selección de profesorado y con la formación continua en el ámbito educativo.

CAPÍTULO 8. RESUMEN DE PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. En este capítulo se resumen, a modo de síntesis, las propuestas de mejora que se analizan en el capítulo anterior.

Los perfiles de los miembros del Grupo de Trabajo del Libro Blanco del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas son los siguientes:

- Antonia Joaquina Abellán Sánchez (área de Sociología, Facultad de Economía y Empresa, Universidad de Murcia). Compatibiliza la docencia no universitaria con la coordinación de Prácticas del Máster en centros públicos de la Región de Murcia desde 2013.

- Ángel Blanco López (área de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga). Profesor de Enseñanza y Aprendizaje de la Física y Química y tutor de Prácticas y TFM desde el curso 2009-2010. Profesor de Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa y tutor de TFM, especialidad de Tecnología y Procesos Industriales, en el Máster en Profesorado de la Universidad Internacional de Andalucía-UNIA desde 2022-2023. Coordinador de la Comisión que elaboró el plan de estudios del Máster en la Universidad de Málaga (2008). Profesor de Enseñanza Secundaria (funcionario) desde 1991.

- Martín Caeiro Rodríguez (área de Didáctica de la Expresión Plástica, Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza). Coordinador y profesor de diversas asignaturas en el Máster de Secundaria de la especialidad de Dibujo y Artes Plásticas (2013-2020) en la Universidad Internacional de la Rioja. Desde el 2020 colabora en la especialidad de Dibujo, Imagen y Artes Plásticas en la Universidad de Zaragoza.

- Alejandro Carriedo Cayón (área de Didáctica de la Expresión Corporal, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo). Fue profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato; Coordinador del Máster de Formación del Profesorado en el curso 2023-2024; profesor de la asignatura de Complementos de Formación Disciplinar: Educación Física, Prácticum y TFM desde el curso 2021-2022; y miembro de la comisión académica del Máster desde 2023.

- Ramón Casillas Ruiz (área de Petrología y Geoquímica, Universidad de La Laguna- ULL). Docente en las asignaturas de Curriculum y complementos para la formación disciplinar, Aprendizaje y enseñanza, Prácticum y TFM de la especialidad de la enseñanza de la Biología y la Geología del Máster de la ULL. Fue Vicedecano (1995-2001) y Decano en funciones (2001) del Centro Superior de Educación de la ULL. Coordinador de la especialidad de Biología y Geología del Máster de la ULL desde el año 2014.

- Cristina Ceballos Hernández (área de Organización de Empresas, Facultad de Turismo y Finanzas, Universidad de Sevilla-US). Profesora de Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa en Hostelería y Turismo en la US desde 2009 y en la Universidad Internacional de Andalucía desde 2022. También en la especialidad de Economía, Empresa y Comercio en la US desde 2015. Coordinadora de la especialidad de Hostelería y Turismo, Coordinadora del área de FP y miembro de la comisión académica del máster en la US.
- Ignacio Gil-Díez Usandizaga (área Didáctica Ciencias Sociales. Escuela de Máster y Doctorado Universidad de La Rioja). Profesor de la asignatura Aprendizaje y enseñanza de la Geografía e Historia desde el año 2009. Coordinador de la especialidad de Geografía e Historia desde 2017. Director académico del Máster en Profesorado de la Universidad de La Rioja desde diciembre de 2020. Profesor de Enseñanza Secundaria (funcionario) desde 1991.
- Roberto J. González Zalacain (área de Historia Medieval, Facultad de Humanidades, Universidad de La Laguna- ULL). Docente en las asignaturas Aprendizaje y enseñanza de las humanidades e Innovación docente e investigación educativa en la enseñanza de las humanidades en la especialidad de Humanidades del Máster en la ULL. Ha sido coordinador de prácticas de la especialidad de Humanidades entre 2018 y 2022.
- Davinia Heras Sevilla (área de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación de la Universidad de Burgos-UBU). Ha sido profesora de diversas asignaturas sobre Innovación docente e Iniciación a la investigación y coordinadora del Máster y sus prácticas curriculares desde el curso 2013-2014 hasta el curso 2018-2019.
- Cristo Manuel Hernández Gómez (área de Prehistoria. Facultad de Humanidades. Universidad de La Laguna). Docente en las asignaturas de Currículum y complementos para la formación disciplinar, Aprendizaje y enseñanza y tutor del Prácticum y de TFM de la especialidad de Humanidades del Máster de la ULL. Desde 2023 es coordinador de prácticas de la misma especialidad.
- Mercedes Hidalgo Herrero (área de Didáctica de las Matemáticas, Facultad de Educación- CFP, Universidad Complutense de Madrid, UCM). Coordinadora Adjunta del Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas de la UCM y Coordinadora de Prácticum y TFM del mismo desde 2021.

- Nayra Llonch Molina (área de Didáctica de las Ciencias Sociales, Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social, Universitat de Lleida). Docente de la Especialidad de Geografía e Historia del Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas, en las asignaturas de Aprendizaje y enseñanza de la especialidad y de Innovación e iniciación a la investigación de la especialidad, tutora de Pràcticum y de TFM. Coordinadora del Máster desde el curso 2022-2023.

- Carmen López Esteban (área de Didáctica de las Matemáticas, Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca-USAL). Profesora de diversas asignaturas desde 2009. Coordinadora de la especialidad de Matemáticas y Directora académica del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria en la USAL desde 2012.

- María de los Desamparados López Olivares (estudiante de la Universitat Jaume I). Graduada en Maestra de Educación Infantil y titulada del Máster en Comunicación Intercultural y Enseñanzas de Lenguas y actualmente cursando el Máster en Cooperación al Desarrollo en Políticas de Educación. Miembro de los grupos de innovación educativa de Historia Comparada y de Innovación con historias de vida.

- Luis Lupiañez Carrillo, Profesor Asociado Departamento de administración de empresas, área de conocimiento Economía financiera y contabilidad de la Universidad de Cantabria. Fue profesor de Formación profesional y actualmente imparte las asignaturas de Aprendizaje y enseñanza de las materias de economía, administración y Gestión y FOL, y la de Proyectos y Propuestas de Innovación Curricular en las Materias de la Especialidad en el Máster de Profesorado.

- Ana María Martín Cuadrado (área Didáctica y Organización Escolar. Departamento Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Facultad de Educación. UNED). Docente y coordinadora académica de la asignatura Prácticum desde el inicio del Máster en UNED (2011). Desde el curso académico 2020-2021, forma parte del equipo de coordinación del Máster, como responsable de la gestión y coordinación del Prácticum.

- Aitor Martxueta Pérez - Co-coordinador del Grupo de Trabajo (área de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, campus de Gipuzkoa de la Universidad del País Vasco). Profesor de la asignatura ‘Orientación y Tutoría’ desde el 2013, coordinador de la especialidad ‘Orientación Educativa’ desde el 2017 al 2019; coordinador de módulo genérico desde el 2019 al 2021 y coordinador del Máster desde el 2021 hasta el 2025.

- Marta Pla i Castells (área de Didàctica de las Matemáticas, Facultat de Formació del Professorat - Universitat de València). Coordinadora del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria desde 2023 y ha sido profesora de diversas asignaturas de la especialidad de matemáticas desde 2017.

- María José Romero Castro (área de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Facultad de Formación del Profesorado, Universidade de Santiago de Compostela-USC). Entre otras, imparte la materia Didáctica de la Física y de la Química en la Educación Secundaria, es tutora de TFM y de Prácticum 2 del Máster Universitario de Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas de la USC desde el curso 2018-2019.

Capítulo 1. Contexto y desafíos actuales en la formación inicial del profesorado de Secundaria, Bachillerato, FP y EOI

En el curso académico 2009-2010 se puso en marcha en nuestro país el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, regulado por el Ministerio de Universidades mediante la ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, que sustituía al curso para la obtención del Certificado de Adaptación Pedagógica (CAP).

Los quince cursos académicos completos de Máster que se han desarrollado desde entonces, hasta el pasado 2023-24, constituyen un periodo de tiempo suficientemente amplio para analizar su evolución e identificar problemas de diversa índole que conviene tener en cuenta en la modificación del plan de estudio de este título.

Así, en este capítulo se presentan los problemas que se consideran importantes en estos momentos y que son clave a la hora de abordar la reforma del plan de estudios del Máster. Estas claves y las mejoras propuestas son independientes de la titularidad pública o privada o modalidad presencial o virtual de la universidad. Las fuentes de identificación de estos problemas son diversas:

- a. La literatura académica disponible en nuestro país sobre la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria.
- b. La documentación ya existente sobre el Máster en Profesorado:
 - Conclusiones del I Encuentro nacional del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, celebrado en Madrid en 2023.
 - Las 24 propuestas para la reforma de la profesión docente, realizadas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en 2022.
 - Cuestionario modificado CoDE de Cáceres 2016.
 - Información de Sistema integrado de Información Universitaria
- c. Los resultados de los estudios realizados en el ámbito nacional e internacional, recogidos en los capítulos 2 a 6 de este libro.
- d. La experiencia acumulada por las personas que componen el Grupo de Trabajo en lo relativo a sus diferentes cometidos docentes y de gestión en el Máster.

- e. La experiencia acumulada por las personas que han querido participar en el proceso abierto de enmiendas presentadas al borrador, y han impartido o imparten docencia en el Máster.

En el capítulo 7 se ofrecen propuestas para incorporar al nuevo plan de estudio del Máster, que intentan dar respuestas a estos problemas.

1.1 EVOLUCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA DEMANDA DE LA TITULACIÓN.

El hecho de que esta titulación sea un requisito imprescindible para acceder a la profesión docente en las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria explica el elevado número de personas que lo cursan cada año, una cantidad que excede con mucho a las necesidades de nuevo profesorado que demanda el sistema educativo pero que sigue siendo insuficiente en otras especialidades como, por ejemplo, Matemáticas. Este problema ya fue diagnosticado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en el documento “24 propuestas para la reforma de la profesión docente” en 2022, indicando que “existe un gran desajuste entre el número de alumnos de estudios universitarios específicamente orientados a la docencia no universitaria y la oferta de puestos de trabajo como docente no universitario que requieren tales estudios” (p.9) a la vez que constataba “...la insuficiente oferta de plazas de algunas especialidades de Máster Universitario de Formación del Profesorado, especialmente, aunque no solo, en el ámbito de Formación Profesional” (p.10).

Según los datos del Ministerio de Universidades¹, durante el presente curso académico 2024- 25, se han ofertado en nuestro país 36.336 plazas en el Máster, 15.843 concentradas en 47 universidades públicas y 20.493 en 30 universidades privadas. Este elevado número de plazas supone un aumento del 6,7% con respecto al curso 2023-24. Además, tampoco parece que la oferta de plazas de las distintas especialidades esté directamente relacionada con las necesidades de plazas a corto y medio plazo. De hecho, se constata una clara sobreoferta en la mayoría de especialidades.

Numerosas universidades imparten este Máster. Es complejo para algunas universidades con números elevados de estudiantes ofrecer una formación de calidad y atender a los objetivos de

¹https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2024/08/MasterFormacionProfesorado_24_25.pdf

este tipo de estudios según la normativa vigente: “Las enseñanzas oficiales de Máster Universitario tienen como objetivo la formación avanzada, de carácter especializado temáticamente o multidisciplinar en los saberes científico, tecnológico, humanístico y artístico, dirigida a la especialización académica y a la profesional, o en su caso, encaminada al aprendizaje en las actividades investigadoras” (Ministerio de Universidades, 2021, p.119549)

Además, diferentes estudios (Martín y Molina, 2017) muestran que los intereses y motivaciones de los y las estudiantes que acceden al Máster no siempre están relacionados con el deseo de dedicarse a la actividad docente en un plazo corto.

Por todo ello, consideramos que es necesario tomar decisiones sobre el número de plazas disponibles cada curso académico, según la especialidad y necesidades de profesorado en el sistema, y establecer criterios selectivos específicos de acceso al máster. En este sentido, en el apartado 10 del capítulo 7 se hacen algunas propuestas sobre el perfil de ingreso al máster del estudiantado y sobre criterios selectivos de acceso a dichos estudios.

1.2 REQUISITOS Y VÍAS DE ACCESO AL MÁSTER

La gestión de admisión de este Máster, con una elevada demanda, como hemos señalado en el apartado 1.1, dificulta la valoración de criterios de admisión selectivos. Nos encontramos ante una situación en la que la gran cantidad de plazas ofertadas en la Memorias verificadas del Título dificulta establecer criterios selectivos de acceso docente del alumnado en el perfil de acceso.

El perfil del alumnado difiere, en ocasiones, del nivel de competencias (comunicativas, de relación) necesarias para cursar la titulación o, simplemente, presenta muy bajas expectativas motivacionales o vinculadas con la función docente, lo que también da lugar a elevados índices de insatisfacción (e incluso abandono) por parte de dicho alumnado

Sería necesario analizar el número de plazas ofertadas por las universidades privadas, en qué especialidades y en qué modalidad de enseñanza (presencial, híbrida o virtual). Esto está relacionado directamente con las plazas ofertadas, así como con la capacidad de oferta de plazas para las prácticas a través de los convenios con las comunidades autónomas. En la orden ECI actual se exige a las universidades presenciales un 80% de presencialidad para el título, dejando fuera de esta obligación a las universidades a distancia. Esto entra en contradicción con lo que establece el RD 822/2021 sobre la formación híbrida y virtual. En este momento el

panorama actual universitario (que ha cambiado drásticamente desde la publicación de la orden ECI) permite la existencia de titulaciones híbridas y virtuales en universidades presenciales y son precisamente estas modalidades donde existe una sobreoferta de plazas en algunas universidades privadas, fundamentalmente con ánimo de lucro. En resumen, el número de plazas ofertado (y especialidades) y la presencialidad de los estudios son dos elementos que deben ser analizados de manera completa y teniendo en cuenta la oferta actual de las universidades privadas.

Además, no existen condiciones comunes de acceso a las distintas especialidades para distintas universidades, por ejemplo, un Ingeniero de Minas puede tener acceso a la especialidad de Matemáticas en una universidad y no en otra. Ni tampoco condiciones comunes de acreditación del nivel de idioma B1: desde requerir certificaciones con sello ACLES en algunas universidades, a reducirse a certificaciones de realización de cursos de idiomas, en otras. La diferencia de requisitos de entrada entre unas universidades y otras hace que no todo el mundo tenga las mismas oportunidades y, sobre todo, que el nivel de preparación con el que salen no sea igual, lo cual dificulta la excelencia en la enseñanza.

Esta cuestión tiene una estrecha relación con el problema señalado anteriormente (apartado 1.1). Las soluciones no son sencillas. Como hemos dicho, se han propuesto algunas en el apartado 10 del capítulo 7.

1.3 ESTRUCTURA Y DURACIÓN ACADÉMICA DEL MÁSTER

En España, actualmente está establecido el modelo consecutivo de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, en el que después de una formación de grado de 240 créditos, no orientada en casi todos los casos a la formación como docente, se requiere un Máster de 60 créditos para adquirir las competencias propias de esta profesión. En comparación con otros países europeos que siguen el modelo consecutivo, como Francia, Italia o Luxemburgo, en los que los programas de formación docente pueden extenderse a 120 ECTS, a menudo después de un grado de 180 créditos, y ante los retos educativos y sociales cada vez más numerosos, la duración del Máster en España es claramente insuficiente para asimilar los aprendizajes y las competencias necesarias para ser docente en esta etapa educativa.

Este problema se describe con más detalle en el apartado 7.1 del capítulo 7, analizando posibles fórmulas para flexibilizar y extender el modelo de formación. Asimismo, en el apartado

7.2 se exploran mejoras potenciales, dentro del modelo consecutivo, en escenarios de 90 o 120 créditos para el Máster. En caso de considerarse una ampliación de la duración del máster, o contemplándose la posibilidad de mantener la actual duración de 60 créditos, en ambos casos, se plantea necesariamente una reorganización profunda de su arquitectura pedagógica, donde resultaría imprescindible incorporar una estructura modular que favorezca la integración progresiva y situada del conocimiento profesional. Una ampliación de la extensión sin rediseño puede acentuar la desconexión entre teoría y práctica.

1.4 ABORDAJE INTEGRAL DE ESPECIALIDADES Y ETAPAS EDUCATIVAS EN EL MÁSTER

Bajo un único título, con una misma estructura y una sola nomenclatura, se oferta un gran número de especialidades (en algunas universidades hasta 21) y se prepara para la docencia y la Orientación Educativa en niveles y contextos formativos muy dispares, como es la Enseñanza Secundaria obligatoria y postobligatoria, la Formación Profesional o la Enseñanza de Idiomas. Incluso las edades del alumnado que van a formar los y las docentes egresados/as del máster son del todo dispares, ya que pueden ir desde los 12 años, para profesorado de ESO a cualquier edad adulta, en el caso de alumnado de las EOI. Mencionar que la especialidad de Orientación Educativa tiene Orden Ministerial propia pero muchas universidades consideran esta una especialidad incluida en la estructura común del Máster, aunque sea muy diferente en cuanto a finalidad formativa y ámbito de intervención (por ejemplo, la legislación reconoce la Orientación en Educación Primaria).

La naturaleza del Máster de Secundaria sitúa la formación inicial del futuro profesorado en conexión con las especialidades. Y cada especialidad pone de manifiesto unas singularidades que es necesario articular en el programa del Plan de Estudios, en cuanto a aspectos didácticos, psicológicos y pedagógico-disciplinares, métodos de enseñanza y aprendizaje, contextos de actuación, etc.

Por un lado, estas especificidades de cada especialidad se significan según la etapa educativa en la que se va a ejercer la docencia: ESO, Bachillerato, FP, ciclos formativos o enseñanzas profesionales, debido a que se trata de contextos en los que cambian las necesidades y planteamientos didácticos, psicológicos y pedagógicos.

Por otro lado, hay especialidades que tienen continuidad y progresión entre las enseñanzas de régimen general y las de régimen especial, entre las que se hallan las artísticas,

deportivas e idiomas. Pero no se ha definido hasta ahora claramente la conexión que existe entre la formación inicial exigida para ejercer docencia en estos contextos de enseñanzas profesionales y la requerida para ejercer la docencia en ESO y bachillerato o la FP básica.

En la actualidad, a falta de una formación pedagógica, psicológica y didáctica pensada específicamente para estas realidades formativas, algunas universidades ofrecen la posibilidad de que el profesorado curse alguna de las especialidades relacionadas, como puede ser el caso de Música y Danza o Dibujo, Imagen y Artes Plásticas. En estos casos, la denominación del título refleja en su nomenclatura esta amplitud formativa: *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas*.

Este problema junto con el descrito anteriormente son objeto de profundización en el punto 7.8 del capítulo 7. Se expone allí la necesidad de replantear la denominación de algunas especialidades y la oportunidad de crear otras nuevas para adecuarse a la contemporaneidad del Siglo XXI.

1.5 ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS

Dentro de la formación inicial de los y las docentes, las prácticas externas constituyen un eje vertebrador y un espacio de aprendizaje imprescindible. Es precisamente en este escenario donde los estudiantes y las estudiantes confrontan la teoría aprendida con la complejidad de la realidad educativa, desarrollan su identidad profesional y adquieren competencias clave para su futuro desempeño, como sería el pensamiento crítico y reflexivo. Por ello, el Prácticum no puede entenderse como una experiencia aislada, sino como un proceso formativo donde la práctica real alimenta la reflexión pedagógica y viceversa. Se identifican algunos aspectos de mejora en el máster en relación con este periodo, los cuales se han estructurado en siete focos:

1. Universidad y administración educativa: Parte del proceso depende directamente de la administración educativa de las comunidades autónomas lo que dificulta en la gestión. Se evidencia una descoordinación institucional que afecta tanto a los calendarios como a los procesos administrativos. Las diferencias entre cronogramas universitarios y escolares dificultan la planificación efectiva del Prácticum, así como el diferente modo de gestión de las prácticas en cada

comunidad autónoma y entre centros sostenidos con fondos públicos y en centros privados. Además, las decisiones sobre asignación de plazas, destinos, tutores e instrucciones llegan con retraso, sin mucho margen para una correcta adaptación.

La propuesta de extender la duración de las prácticas requeriría una clara coordinación con las administraciones educativas de las comunidades autónomas, para que estas facilitaran/permitieran su gestión, y que los centros educativos puedan asumir dicha ampliación.

La disponibilidad de centros cada curso es arbitraria y genera incertidumbre y falta de equidad para el estudiantado. La asignación de centros no permite responder a sus intereses. Hay una falta de definición clara de las funciones entre las tutorías de universidad y la de los centros educativos, que complica la evaluación y seguimiento del alumnado. La comunicación interinstitucional es informal y carente de espacios estables de colaboración, y la normativa, excesivamente rígida, dificulta la adaptación a realidades específicas. El proceso está además fuertemente burocratizado, lo que complica su operatividad.

2. Estructura organizativa: Existe una amplia disparidad entre universidades en cuanto al número de periodos de prácticas, el momento de realización, los ECTS asignados y la relación entre el Prácticum y el Trabajo Fin de Máster. Esta falta de homogeneidad impide un análisis comparativo riguroso y limita la posibilidad de establecer buenas prácticas compartidas.
3. Centros educativos de buenas prácticas: No existe una red estable de centros acreditados con condiciones idóneas para acoger prácticas, por lo que es necesario establecer qué criterios deben regir esta acreditación a nivel nacional.
4. Estudiante: Los y las docentes del futuro suelen llegar bien formados teóricamente en algunos contenidos disciplinares, pero con carencias en habilidades prácticas como la gestión de aula o la atención a la diversidad y sin conocimientos didácticos específicos. También hay diferencias en la preparación, actitud y motivación, derivado en parte del sistema de acceso al máster.
5. Tutor/a de centro educativo: Falta de formación específica para ejercer una mentoría eficaz. Se depende de la voluntariedad del profesorado, no existiendo

criterios que determinen cuál es el perfil más idóneo para ejercer esta labor. Existe una sobrecarga laboral a lo que se suma la falta de reconocimiento institucional.

6. Tutor/a universitario/a: En el caso de universidades presenciales, forma parte del equipo docente; en la UNED, es un profesional externo. Su rol es clave en la planificación y evaluación, aunque su vinculación con el centro educativo varía significativamente según la universidad, lo que genera desigualdades en el acompañamiento del alumnado.
7. Equipos docentes implicados: Falta de profesorado con vinculación con los centros educativos, que permita conectar la formación universitaria con la realidad de las aulas, ofreciendo una visión práctica, cercana, actualizada y contextualizada de la labor docente.

Esta colaboración fortalecería esos espacios de encuentro, reflexión y trabajo compartido universidad-centros educativos donde teoría y práctica dialoguen de forma efectiva. Este perfil de profesorado se ha venido supliendo, en ocasiones, con la participación de los asociados, pero es importante destacar que la labor de los tutores de centro y los tutores universitarios no es la misma. La universidad es la encargada de hacer que avance la investigación y de ofrecer al alumnado las nuevas herramientas que la investigación proporciona. Es importante que el tutor universitario sea una persona implicada con la investigación en estos campos para que pueda ofrecer lo que el tutor de centro, más cercano a la práctica del día a día, no puede.

En el capítulo 7, apartado 7.5, se revisan estos focos de mejora y se proponen soluciones centradas en potenciar y formalizar grupos cooperativos estables entre el profesorado universitario y el profesorado de centros de Educación Secundaria.

1.6 FUNCIÓN Y RELEVANCIA DEL TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

El Trabajo Fin de Máster (TFM) representa el cierre académico del Máster de Formación del Profesorado y, potencialmente, una experiencia formativa de gran valor para el desarrollo profesional docente. Sin embargo, su implementación actual en muchas universidades

revela una serie de dificultades que limitan su valor formativo real y su contribución a la mejora de la práctica educativa.

Se observa una falta de homogeneidad en los enfoques y modalidades entre universidades. Este hecho genera, en algunas universidades, restricciones para desarrollar trabajos con mayor complejidad metodológica y aplicabilidad y desigualdades en cuanto a su profundidad, rigor y orientación profesional. Dicha diversidad no siempre responde a una estrategia pedagógica deliberada, sino que en ocasiones es fruto de la inercia institucional o de una débil articulación normativa.

El escaso número de créditos dedicados a esta materia restringe también las posibilidades de desarrollar trabajos con mayor complejidad metodológica y aplicabilidad práctica. Esto limita el alcance de los aprendizajes que los estudiantes pueden consolidar cursando esta asignatura.

Otro aspecto es la escasa vinculación del TFM, en algunas universidades, con la experiencia docente desarrollada en el prácticum. Aunque el máster tiene un carácter habilitante, orientado al ejercicio profesional, en muchas ocasiones se desarrollan trabajos que tienen un enfoque excesivamente teórico o desvinculado del contexto socioeducativo real, dificultando así la reflexión crítica sobre la propia práctica incluso no resultando útil para la mejora educativa de los centros donde se realiza la intervención o la investigación. Se propone fortalecer la posibilidad de realizar trabajos de orientación teórico-práctica, y la propuesta de ofertar trabajos ligados a experiencias de Aprendizaje y Servicio. Se enfatiza la necesidad de considerar el TFM como ejercicio de elaboración y reflexión crítica.

Analizaremos este tema en el apartado 7.6 del capítulo 7 en el que planteamos que el TFM debe garantizar su alineación con el perfil profesional del futuro docente.

1.7 ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN DE LA DOCENCIA EN EL MÁSTER

La duración del máster limitada a 60 ECTS hace que, a menudo, para poder abordar los conocimientos o ámbitos de conocimiento necesarios para la formación mínima inicial del profesorado de secundaria se acabe recurriendo a soluciones poco efectivas como la atomización de materias en pocos créditos. La citada atomización puede ir acompañada de la fragmentación de los contenidos de una determinada disciplina en varias asignaturas. Debieran

contemplarse fórmulas que minimicen esta dispersión en aras de una mayor eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además, otro problema detectado en el máster, si bien no exclusivo de este, es que adolece de falta de espacios y momentos de coordinación entre el profesorado tanto dentro de las asignaturas como entre ellas, y cuando se crean los espacios de coordinación, no siempre se respeta la diferenciación de materias, especialmente en lo que concierne a materias divididas entre las facultades de la formación de origen y las facultades de Educación y otros centros a los que el título está adscrito. A menudo, el problema radica en la falta de reconocimiento de la coordinación como parte fundamental para el buen desarrollo de las asignaturas y de las titulaciones, una tarea que no está reconocida con créditos ECTS.

Asimismo, otro problema vinculado con la docencia del máster es la diversidad de perfiles docentes, que no siempre presentan las competencias indispensables para poder desarrollar una tarea educativa acorde con los estándares del máster. Ello conlleva, incluso, que, en algunos casos, haya asignaturas cuyos contenidos y objetivos de aprendizaje no están vinculados inequívocamente con lo requerido en el plan de estudio del máster. En el capítulo 7 se plantean algunas propuestas de mejora al respecto.

1.8 ASPECTOS COMPLEMENTARIOS Y RETOS ASOCIADOS A LA ACTIVIDAD DOCENTE EN EL MÁSTER

La propuesta educativa del Máster está organizada en módulos y asignaturas que no recogen los temas transversales contemplados en la Disposición Adicional Sexta de la LOMLOE, concretamente esta Disposición se refiere a la necesaria y urgente formación del profesorado en aspectos de Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial. El Grupo de Trabajo del Libro Blanco entiende que sería necesario que este tipo de conocimiento y competencias, como habilidades comunicativas, trabajo en equipo, sobre ODS, interculturalismo, género y educación, valores democráticos, igualdad, educación inclusiva, neurodiversidad, dinámica de grupos, empatía, cooperación, gestión de la convivencia y resolución de los conflictos en el aula, motivación y compromiso, adaptación al cambio, bienestar psicológico y emocional y competencias digitales docentes deben ser incluidas en el plan de estudios.

Se observa una gran heterogeneidad en cuanto al número de profesorado implicado y a la diversidad de departamentos y áreas que participan. Esta variedad no responde necesariamente

a criterios pedagógicos comunes, sino que parece estar relacionada con las características específicas de cada universidad, lo que introduce diferencias significativas en la forma en que se organiza la docencia del Máster. Este tema será tratado nuevamente en el capítulo 7, en el que se proponen diversas soluciones.

Un problema añadido es el hecho de la brecha existente entre teoría y práctica docente más allá de las asignaturas vinculadas a las prácticas. No es fácil encontrar ejemplos en que se promueva, desde las distintas asignaturas intercambios o conexiones entre la teoría y la práctica universitaria y la práctica educativa de los centros de secundaria.

1.9 VINCULACIÓN DEL MÁSTER CON EL ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA DOCENTE Y LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO

La exigencia en nuestro país de que todas las personas que quieren dedicarse a la docencia en las etapas de la educación secundaria, tanto obligatoria como postobligatorias, tengan una formación inicial docente de nivel de Máster universitario ha supuesto, sin duda, un avance importante en la cualificación del profesorado de estos niveles. Ahora bien, para que este avance en la formación inicial tenga cada vez más repercusión en la mejora de la práctica educativa es importante fortalecer no solo la calidad del propio Máster, sino también el papel que esta etapa formativa ha de tener en procesos posteriores como son el acceso a la profesión docente y la formación permanente del profesorado. Actualmente la formación inicial del profesorado está totalmente separada de estos dos procesos.

El desarrollo profesional docente es un proceso de crecimiento y aprendizaje a lo largo del tiempo que busca mejorar la práctica docente. Se trata de una dinámica continua que va más allá de la formación inicial y la capacitación. Implica reflexionar sobre la propia enseñanza, aprender de los y las demás y adaptarse a las necesidades del alumnado y de los contextos educativos en los que se desenvuelve la profesión.

En el desarrollo profesional docente juegan un papel importante, aunque no único, los procesos de formación que deben estar adaptados a las diferentes fases o momentos de dicho desarrollo profesional. En formación docente suele diferenciarse, al menos, tres etapas: la formación inicial, habitualmente previa al ejercicio docente, la formación para la inserción en la profesión, denominada en muchos casos formación del profesorado novel, y la de formación continua o permanente a lo largo del resto de la trayectoria profesional. Está

asumida la importancia de que las distintas etapas de la formación del profesorado están claramente relacionadas de forma que se pueda garantizar la continuidad y la progresión de los procesos de formación del profesorado.

Actualmente, en nuestro país las diferentes etapas de la formación están totalmente desvinculadas, lo que no ayuda a darle continuidad y calidad a la formación del profesorado. La responsabilidad de la formación inicial recae en las universidades y las de la formación para la inserción y la permanente en los organismos (Centros de Profesorado, Centros de Recursos, etc.) que han creado las comunidades autónomas con tal finalidad. Esta discontinuidad no ayuda a consolidar la formación como proceso continuo y, muy importante, en el desarrollo profesional del profesorado.

Igualmente, sería importante relacionar la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria adquirida en el Máster, con su grado de repercusión sobre los procesos de selección del profesorado, lo cual es un aspecto clave en la mejora de la calidad educativa. La situación actual hace que, para muchos/as aspirantes, el Máster pueda verse simplemente como un requisito sin mayor trascendencia en los procesos de ingreso a la profesión. Actualmente, un aspirante a profesor/a de una especialidad del cuerpo de profesorado de secundaria puede hacerlo aunque la especialidad del Máster cursada no sea de dicha especialidad, o afín, y su título de Máster será tenido en cuenta de igual forma si ha obtenido un aprobado o un sobresaliente. Para evitar que el máster se perciba como un mero trámite, debe establecerse un sistema de reconocimiento del rendimiento formativo excelente en el Prácticum, el Trabajo Fin de Máster y la trayectoria general del estudiante. Este reconocimiento podría traducirse en méritos específicos en procesos de selección pública y en mecanismos de continuidad formativa durante la fase de inducción profesional.

En el capítulo 7, apartado 7.11, se describe con más detalle la importancia de la relación del Máster con los procesos de selección del profesorado y con la formación permanente y se realizan algunas recomendaciones para establecer y/o mejorar dichas relaciones. Se considera que el Libro Blanco debería profundizar en cómo articular el desarrollo profesional docente a lo largo de la carrera profesional. Es fundamental que no solo se propongan reformas en la titulación de máster, sino que este se integre dentro de una política educativa más amplia que articule, no solo la selección y la formación, sino también la evaluación y el desarrollo profesional

1.10 REFERENCIAS

Martín Romera, A. y Molina Ruiz, E. (2017). Motivaciones hacia la formación inicial pedagógica en estudiantes del Máster en educación secundaria de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Pedagogía*, 28(3), 63-81. DOI: 10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.21619

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente. Documento para debate. Disponible en: <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/comunidad-educativa/profesorado/propuesta-reforma.html>

Ministerio de Universidades (2021). Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento.

Capítulo 2. Situación actual en la formación inicial del profesorado de Secundaria, Bachillerato, FP y EOI: especialidades, titulaciones de acceso, criterios de admisión y otros datos relacionados.

2.1 INTRODUCCIÓN

El Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas es una formación necesaria para el ejercicio de la función docente en España. En este capítulo se recoge información sobre el procedimiento de acceso a dicho máster, analizando los requisitos de entrada. Dado que se trata de un título que puede cursarse en distintas especialidades, se incluye en el capítulo un análisis detallado de estas especialidades en las universidades públicas, así como la oferta de plazas. El acceso a una determinada especialidad está condicionado por la titulación que se haya cursado, aspecto que se estudia también en el capítulo. El objetivo es ofrecer información sobre peculiaridades, diferencias, similitudes, etc. del Máster en el territorio nacional en lo que respecta a la oferta de especialidades, titulaciones de acceso y criterios de admisión, principalmente.

El Máster se imparte en diversas universidades, tanto públicas como privadas. Sin embargo, este capítulo se centra en la Universidad Pública española, a pesar de que el número de universidades privadas que lo ofertan y su propuesta de plazas es importante². De esta forma, se analiza el Máster en un total de 49 universidades públicas distribuidas en 17 comunidades autónomas, más las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. También se incluye, entre ellas, la Universidad Nacional de Educación a Distancia, que cuenta con sedes en distintas ciudades de nuestro país. El estudio contempla las distintas sedes en las que se imparte el máster dentro de cada universidad, pues en el caso de las especialidades la oferta a menudo es distinta. Se han incluido también en el análisis los centros adscritos a las universidades, como en el caso de la Universidad de Sevilla o de la Universidad del País Vasco.

La metodología empleada ha consistido en la consulta de la información pública disponible en la web del máster en cada una de las distintas universidades. También ha sido imprescindible la colaboración de los miembros del Grupo de Trabajo del Libro Blanco, a partir del conocimiento del máster en su entorno más cercano.

² En el capítulo 4 se recoge información más detallada de la situación del máster tanto en universidades públicas como privadas. Debe considerarse que los datos de ese capítulo proceden de un cuestionario al que solo contestaron el 46.9% de las universidades privadas (ver apartado 4.3.2. Método).

En la Tabla 2.1 se enumeran las universidades públicas que actualmente incluyen en su oferta académica el Máster de Formación de Profesorado, ordenados por Comunidades Autónomas.

Tabla 2.1

Relación de universidades por comunidad autónoma, plazas y número de especialidades

Comunidad Autónoma	Universidad	CAMPUS	PLAZAS	Nº ESPECIALIDADES
Andalucía	Universidad de Almería		230	10
	Universidad de Cádiz		210	11
	Universidad de Córdoba		275	12
	Universidad de Granada	Granada	862	21
		Ceuta	s/d	15
		Melilla	s/d	15
	Universidad de Huelva		200	8
	Universidad de Jaén		300	15
	Universidad de Málaga		550	16
	Universidad de Sevilla	Sevilla	533	21
		C.U. Osuna (Centro Adscrito)	120	9
	Universidad Pablo de Olavide		260	9
	Universidad Internacional de Andalucía		140	7
Aragón	Universidad de Zaragoza	Zaragoza	515	15
		Huesca		1
		Teruel		1
Asturias	Universidad de Oviedo		200	17
Balears	Universidad de las Islas Baleares	Mallorca	258	14
		Menorca	26	7
		Ibiza	26	7
Canarias	Universidad de La Laguna		300	15
	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria		300	10
Cantabria	Universidad de Cantabria		155	7
Castilla y León	Universidad de Burgos		s/d	10

Comunidad Autónoma	Universidad	CAMPUS	PLAZAS	Nº ESPECIALIDADES
	Universidad de León		s/d	11
	Universidad de Salamanca		300	18
	Universidad de Valladolid	Valladolid	288	14
		Palencia	32	2
Castilla-La Mancha	Universidad de Castilla-La Mancha	Albacete	150	5
		Ciudad Real	205	8
		Cuenca	50	2
		Toledo	95	3
Cataluña	Universidad de Barcelona		450	13
	Universidad Autónoma de Barcelona		240	9
	Universidad Pompeu Fabra		180	6
	Universidad de Girona		120	5
	Universidad Rovira i Virgili		240	10
	Universidad Internacional de Catalunya		120	4
	Universidad de Lleida		120	3
	Universidad Ramon Llull		120	4
	Universidad de Vic - Universidad Central de Catalunya		120	5
	Universidad Oberta de Catalunya		540	7
	Universidad Abat Oliba CEU		44	3
	Universidad Politécnica de Catalunya		120	2
Comunidad Valenciana	Universidad de Valencia		800	22
	Universidad Politécnica de Valencia		100	4
	Universidad de Alicante		535	19
	Universidad Jaume I		190	12
	Universidad Miguel Hernández		400	13
Extremadura	Universidad de Extremadura	Cáceres	232	9
		Badajoz	210	7
Galicia	Universidad de A Coruña		195	10
	Universidad de Santiago de Compostela	Santiago	300	11
		Lugo		3
	Universidad de Vigo	Vigo	160	7
		Pontevedra	48	3
		Ourense	72	4
Madrid	Universidad de Alcalá		312	11
	Universidad Autónoma de Madrid		280	14

Comunidad Autónoma	Universidad	CAMPUS	PLAZAS	Nº ESPECIALIDADES
	Universidad Carlos III de Madrid		s/d	s/d
	Universidad Complutense de Madrid		500	18
	Universidad Politécnica de Madrid		150	5
	Universidad Rey Juan Carlos		450	15
Murcia	Universidad de Murcia		370	19
Navarra	Universidad Pública de Navarra		200	13
País Vasco		UPV/EHU	265	8
		Goi Mailako online Institutua (centro adscrito)	132	3
	Universidad del País Vasco			
	Mondragón		50	5
La Rioja	Universidad de La Rioja		175	7
Estado	UNED		690	20

Del análisis de la Tabla 2.1 se pueden extraer varias conclusiones relevantes.

2.1.1 Distribución por Comunidades Autónomas

Existe una gran heterogeneidad en la oferta del máster según la comunidad autónoma. Algunas regiones presentan una mayor concentración de plazas y especialidades, mientras que otras cuentan con opciones más limitadas. Por ejemplo, la Comunidad Valenciana y Andalucía destacan con una oferta muy amplia tanto en plazas como en especialidades. En contraste, comunidades como La Rioja o Cantabria tienen ofertas mucho más reducidas, con menos de 200 plazas y especialidades limitadas a menos de diez. Las comunidades autónomas con mayor población suelen concentrar una mayor oferta del máster, reflejando la necesidad de formar a más docentes para sus sistemas educativos. Madrid, Valencia, Cataluña y Andalucía presentan varias universidades con un número considerable de plazas y especialidades.

2.1.2 Concentración de Plazas

En términos de capacidad de admisión, se observa una marcada diferencia entre universidades. Instituciones como la Universidad de Granada (862 plazas y 21 especialidades), la Universidad de Valencia (800 plazas y 22 especialidades), la Universidad de Sevilla (533 plazas y 21 especialidades) y la Universidad de Barcelona (450 plazas y 13 especialidades) son algunas de las que destacan. Esto se entiende como una respuesta a una

alta demanda y un mayor número de recursos destinados a la formación de futuros docentes. En cambio, algunas universidades pequeñas o con campus en zonas menos pobladas tienen una oferta mucho más restringida. Este es el caso de algunos campus de la Universidad de Castilla-La Mancha, como el de Cuenca (50 plazas) o Toledo (95 plazas).

2.1.3 Variabilidad en la oferta de especialidades

El número de especialidades ofertadas varía considerablemente entre universidades. Teniendo en cuenta las titulaciones de acceso, un abanico amplio de especialidades permite a los estudiantes de la zona de influencia escoger entre diversas opciones para cursar el máster y mejora notablemente las opciones de ser admitido en este máster que presenta una demanda muy por encima de la oferta. Se detectan universidades como la Politécnica de Cataluña o la de Lleida que, por el contrario, cuentan solo con dos y tres especialidades, respectivamente, lo que puede limitar la elección de los futuros docentes.

2.1.4 Oferta en universidades a distancia

La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) juega un papel fundamental en la accesibilidad a esta formación. Con 690 plazas y 20 especialidades, esta institución permite a estudiantes de diversas ubicaciones acceder al máster y cursarlo a distancia, sin necesidad de trasladarse, una ventaja especialmente interesante para aquellas personas que residen en regiones con menor oferta presencial.

2.2 ESPECIALIDADES DEL MÁSTER: DENOMINACIÓN Y NÚMERO DE PLAZAS

El Máster se puede cursar en diversas especialidades. La competencia para determinar cuáles oferta una universidad recae en la propia institución, dentro del marco establecido por la normativa estatal y autonómica. Las universidades deben proponer sus planes de estudio, que deben ser verificados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y aprobados por la comunidad autónoma correspondiente. En este proceso, las universidades deben tener en cuenta las necesidades del sistema educativo y las especialidades que demanda el mercado laboral.

Se ha recogido de forma pormenorizada la oferta de especialidades que realiza cada Universidad para cursar el Máster, en una tabla en el Anexo 2 (ver de la Tabla 2 a la Tabla 19). Además de las especialidades, cuando el dato ha estado disponible, se ha registrado

también el número de plazas propuesto en cada especialidad. En aquellos casos en los que esta información no consta se indica “X”. Debe tenerse en cuenta que las especialidades no tienen la misma denominación entre universidades. Incluso se observan diferentes denominaciones en una misma comunidad. Por ello, debajo de cada tabla se indican notas al pie cuando una especialidad en una determinada universidad recibe otra denominación.

A través de la información recogida se observa una notable heterogeneidad en la oferta de este máster según la universidad y la comunidad autónoma. A continuación, se destacan algunos aspectos clave como la distribución de plazas, la diversidad de especialidades, las diferencias terminológicas y la accesibilidad a la formación según zona.

2.2.1 Distribución de plazas y oferta por comunidad autónoma

Las diferencias en el número de plazas son significativas entre comunidades autónomas. Destacan Andalucía, Cataluña, la Comunidad Valenciana y Madrid con una oferta amplia de plazas, que llega a superar las 500 en diversas universidades. Las universidades con mayor número de plazas en cada comunidad autónoma nombradas anteriormente, son:

- **Universidad de Granada** (862 plazas y 21 especialidades).
- **Universidad Oberta de Catalunya** (540 plazas y 7 especialidades).
- **Universidad de Valencia** (800 plazas y 22 especialidades).
- **Universidad Complutense de Madrid** (500 plazas y 18 especialidades).
- **UNED** (690 plazas y 20 especialidades).

Por el lado contrario comunidades como La Rioja, Cantabria y Navarra ofrecen menos de 200 plazas.

2.2.2 Disparidad en la oferta de especialidades³

Existen diferencias significativas en la cantidad y el tipo de especialidades ofertadas por las universidades. Algunas instituciones ofrecen un amplio abanico de opciones, mientras que otras presentan una selección más reducida.

³ Ver Anexo 2

- **Especialidades ampliamente ofertadas:** Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Inglés, Geografía e Historia, Física y Química, y Biología y Geología están presentes en la mayoría de las universidades.
- **Especialidades menos comunes:** Algunas especialidades como Navegación e Instalaciones Marinas, Organización y Gestión Comercial, y Tecnología de Sistemas Electrónicos tienen una presencia limitada en el país.
- **Diferencias en Formación Profesional (FP):** La Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) solo oferta especialidades vinculadas a la Formación Profesional, con programas impartidos en La Rábida y Baeza. Otras universidades, como la de Murcia y algunas en la Comunidad Valenciana, agrupan especialidades de FP bajo categorías generales en lugar de denominaciones específicas.

2.2.3 Variaciones terminológicas entre universidades y comunidades

Uno de los aspectos más notables del análisis es la diferencia en la nomenclatura utilizada para referirse a las especialidades. Esto se manifiesta de diferentes maneras:

- En algunas comunidades se agrupan especialidades bajo denominaciones más generales, como ocurre en Galicia, donde la especialidad de Ciencias Experimentales engloba Biología, Geología, Física y Química, o en la Universidad de La Laguna en la que la especialidad de Humanidades aglutina Geografía, Historia, Historia del Arte y Filosofía.
- En algunas universidades de Galicia o de la Comunidad Valenciana, las especialidades de FP a menudo se denominan de forma amplia como “Familias Profesionales”, dificultando la comparación directa con otras universidades que desglosan cada itinerario formativo.
- La UNED introduce una especialidad de “Tecnología de Máquinas, Fluidos y Mantenimiento”, lo que sugiere una segmentación distinta a la observada en las universidades presenciales, atendiendo así a una demanda específica como no se hace desde ninguna otra universidad.

Esta variabilidad terminológica podría generar confusión entre los aspirantes a cursar el máster.

2.2.4 Concentración de especialidades en determinadas regiones

Las comunidades autónomas con mayor número de universidades presentan una amplia diversificación en la oferta de especialidades. Destaca Cataluña, donde distintas universidades complementan la oferta con programas especializados en Artes, Informática y Educación Física. En contraste, comunidades como Castilla-La Mancha o Cantabria tienen una selección más limitada, con menos de 10 especialidades disponibles.

En términos de diversificación:

- **Cataluña, Comunidad Valenciana y Comunidad de Madrid** ofrecen una mayor cantidad de itinerarios específicos, incluyendo Música, Dibujo, Educación Física y Formación Profesional en diversas ramas.
- **Regiones con oferta reducida:** Cantabria, La Rioja y Navarra cuentan con menos de 10 especialidades, limitando la posibilidad de elección de los estudiantes en estas áreas geográficas.

2.2.5 Accesibilidad y formación a distancia

La presencia de universidades con programas en modalidad *online* es clave para la accesibilidad al máster. La UNED juega un papel fundamental como se ha comentado, y que se complete con la oferta de otras universidades *online* como la Oberta de Catalunya o semipresenciales como la UNIA, la Universidad Rovira i Virgili o la Universidad de Lleida.

2.3 CRITERIOS DE ADMISIÓN Y PERFIL DE SALIDA⁴

Los criterios de admisión y el perfil de salida de este máster presentan una gran heterogeneidad en función de la comunidad autónoma y la universidad que lo oferte. Mientras que la normativa general, establecida por la Orden ECI/3858/2007, fija unos requisitos mínimos de acceso —como la posesión de un título universitario afín y la acreditación de un nivel B1 en lengua extranjera—, la aplicación práctica de estos criterios varía considerablemente p.ej., algunas universidades establecen pruebas de acceso para candidatos con titulaciones no afines, mientras que otras priorizan el expediente académico o la formación complementaria. De la misma manera, el perfil de salida también presenta diferencias p.ej., en cuanto a competencias específicas, habilitación para la docencia en contextos bilingües o exigencias

⁴ En el Anexo 3 de este capítulo se pueden consultar algunos resultados obtenidos por cada comunidad autónoma y las universidades correspondientes.

adicionales, como el dominio de lenguas cooficiales. A continuación, se analizan los principales criterios de admisión y las características del perfil de salida, destacando ejemplos concretos de comunidades autónomas y universidades que presentan particularidades en su aplicación.

2.3.1 Criterios de admisión

1. Titulación universitaria afín. La mayoría de las universidades priorizan a aspirantes cuya titulación está directamente relacionada con la especialidad que desean cursar.
2. Prueba de acceso. Aunque la Orden ECI/3858/2007 establece la posibilidad de realizar pruebas de acceso para quienes no tengan una titulación afín, en la práctica estas pruebas se llevan a cabo en muy pocas universidades.
3. Idioma extranjero. Se exige un nivel mínimo B1 en una lengua extranjera según el Marco Común Europeo de Referencia. Sin embargo, algunas universidades aplican este criterio con mayor flexibilidad. A los estudiantes cuya lengua materna no sea el castellano, se pueden establecer otros mecanismos para asegurar su dominio lingüístico.
4. Sistema de preferencias. La admisión se organiza por niveles de prioridad según la afinidad de la titulación con la especialidad elegida. En muchas comunidades autónomas, si existen plazas vacantes, pueden acceder candidatos de titulaciones menos afines tras superar una prueba de conocimientos.
5. Variaciones autonómicas. Existen discrepancias en la asignación de prioridades entre universidades dentro de una misma comunidad. Por ejemplo, en Andalucía, las titulaciones con acceso prioritario en una universidad pueden no tener el mismo reconocimiento en otra.
6. Especificidades autonómicas. Algunas comunidades exigen la acreditación de un nivel C1 en la lengua cooficial como requisito de salida del máster.
7. Cupos mínimos: Se establece un número mínimo de matriculados (alrededor de 10) para que una especialidad sea ofertada en algunas universidades.

8. Restricciones por especialidad. Algunas universidades limitan el acceso a ciertas especialidades a titulaciones muy específicas, lo que reduce la oferta en áreas como Tecnología, Matemáticas o Lenguas Modernas en determinadas comunidades.

A. Especialidades como Orientación Educativa, Matemáticas o Lengua Castellana y Literatura suelen tener más solicitudes que plazas disponibles, por lo general y en algunos cursos, lo que tiene como consecuencia en ciertas universidades notas de corte más elevadas. En contraste, otras especialidades tienen menos demanda y, en ocasiones, dificultades para cubrir el mínimo de alumnos necesario para su impartición.

B. Aunque la mayoría de las universidades ofrecen especialidades tradicionales como Lengua y Literatura, Matemáticas, Física y Química, Geografía e Historia, e inglés, otras especialidades menos demandadas (Tecnología, Música, Artes Plásticas, etc.) y otras del ámbito de la Formación Profesional (Intervención Sociocomunitaria, etc.) presentan mayor variabilidad en su oferta y, en algunos casos, pueden no impartirse si no se alcanza un número mínimo de matriculados.

Las importantes diferencias existentes en los criterios de admisión y en la oferta de especialidades entre comunidades autónomas y universidades sugiere la necesidad de una revisión y unificación de criterios con la finalidad de que se garantice la equidad en el acceso al título. Se recogen a continuación algunos ejemplos para destacar algunas particularidades encontradas:

Ejemplos. Criterios de Admisión

1. Titulación universitaria afín

Ejemplo: Universidad Nacional de Educación a Distancia (Nacional)

La UNED permite el acceso al máster a titulados de diversas disciplinas, priorizando aquellas relacionadas con la especialidad elegida. Dado su carácter a distancia, presenta una oferta amplia, pero no todas las especialidades están disponibles cada año.

Ejemplo: Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

Clasifica las titulaciones en tres niveles de acceso:

- Acceso directo (titulaciones afines).
- Acceso con 30 ECTS afines (requiere una validación de créditos cursados en materias de la especialidad).
- Acceso con prueba de aptitud para titulados no afines.

Ejemplo: Universidad de Oviedo (Asturias)

En esta universidad, los aspirantes con titulaciones no afines deben superar una prueba de acceso para demostrar competencias en la especialidad elegida. Además, la nota del expediente académico es determinante en la selección.

Ejemplo: Castilla y León (Universidad de Salamanca, Universidad de Burgos, etc.)

Se ha establecido un modelo común de prueba de acceso en todas sus universidades para aquellos candidatos que no tienen una titulación directamente vinculada a la especialidad deseada.

2. Prueba de acceso

Ejemplo: Universidad de Cantabria

Exige una prueba de conocimientos a los aspirantes que no posean una titulación de acceso directo. En este caso, la prueba es un filtro importante, ya que muchas especialidades cuentan con más aspirantes que plazas disponibles.

Ejemplo: Universidad de Zaragoza (Aragón)

Se exige de prueba de acceso a titulaciones que contengan al menos 60 créditos ECTS en materias afines a la especialidad del máster.

Ejemplo: Universidad de Valencia (Comunidad Valenciana)

Aquí se realiza una prueba de acceso en algunas especialidades, pero solo cuando los candidatos no cumplen con los requisitos de titulación prioritaria. Sin embargo, en la práctica, casi nunca se lleva a cabo porque las plazas suelen cubrirse con los aspirantes de acceso directo.

Ejemplo: Universidad de La Laguna (Islas Canarias)

Es una de las pocas universidades donde la prueba de acceso es una práctica habitual en varias especialidades.

3. Idioma extranjero

Ejemplo: Universidad Nacional de Educación a Distancia (Nacional)

Al ser una universidad con un alto número de estudiantes internacionales, la UNED exige un nivel B1 en lengua extranjera para acceder y establece un nivel B2 en español para estudiantes cuya lengua materna no sea el castellano.

Ejemplo: Universidad del País Vasco (Euskadi)

Además del B1 en lengua extranjera, obliga a acreditar un C1 de euskera para la obtención del título, lo que diferencia su criterio de salida respecto a otras comunidades sin lengua cooficial.

Ejemplo: Universidad de Santiago de Compostela (Galicia)

Requiere que los estudiantes acrediten un nivel C1 de gallego para obtener el título de Máster en Formación del Profesorado.

4. Sistema de preferencias

Ejemplo: Andalucía (Distrito Único Andaluz - DUA)

El acceso se gestiona a través de una plataforma común donde las titulaciones se clasifican en prioridad alta, media, baja o resto. Solo los candidatos de preferencia inferior pueden acceder si quedan plazas vacantes y, en ese caso, deben superar una prueba de conocimientos.

Ejemplo: Universidad Complutense de Madrid (Madrid)

Se da prioridad a titulaciones específicas y la admisión se basa en un baremo que pondera la nota media del expediente académico según el nivel de afinidad con la especialidad elegida.

Ejemplo: Universidad de Santiago de Compostela (Galicia)

Da prioridad a los titulados que cumplen los requisitos de acceso directo, dejando la prueba de acceso como última opción para quienes no tienen formación afín. Además, las universidades gallegas han establecido un sistema de acceso común entre ellas.

Ejemplo: Universidad de La Rioja (La Rioja)

Presenta un modelo similar, pero con un mayor énfasis en la experiencia previa de los aspirantes en el ámbito educativo, otorgando puntos adicionales en la baremación por experiencia docente.

5. Variaciones autonómicas

Ejemplo: Universidad de Sevilla vs. Universidad de Granada. (Andalucía)

Existen diferencias en las titulaciones de acceso a una misma especialidad entre las universidades andaluzas. Por ejemplo, en la especialidad de “Biología y Geología”, algunas titulaciones son consideradas de acceso preferente en la Universidad de Sevilla, pero no en la Universidad de Granada.

Ejemplo: Universidad de Zaragoza (Aragón)

La especialidad de Educación Física solo se ofrece en el campus de Huesca debido a que la titulación de grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte se imparte allí.

Ejemplo: Universidad Nacional de Educación a Distancia (Nacional)

Dado su carácter estatal, la UNED aplica criterios homogéneos para toda España. Sin embargo, la admisión se ve afectada por la alta demanda y la disponibilidad de plazas en cada especialidad.

Ejemplo: Universidades de Burgos, León, Salamanca, Valladolid, etc. (Castilla y León)

Las universidades de esta comunidad han consensuado un modelo común para la prueba de acceso de candidatos sin titulación afín, lo que facilita la movilidad entre ellas.

6. Especificidades autonómicas

Ejemplo: Universidad de las Islas Baleares (Islas Baleares)

Requiere el conocimiento del catalán para poder impartir docencia en centros públicos, y se exige el nivel C1 para la admisión como requisito para la admisión al Máster.

7. Cupos mínimos

Ejemplo: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Islas Canarias)

Establece un mínimo de 10 estudiantes por especialidad y un máximo de 30 (ULPGC).

Si no se alcanza el mínimo, la especialidad no se imparte.

Ejemplo: Universidad Nacional de Educación a Distancia (Nacional)

Al tener un sistema de enseñanza a distancia, la UNED tiene menos restricciones de plazas en algunas especialidades. Aunque las plazas ofertadas, anualmente, dependen de criterios analizados entre diferentes agentes al finalizar el curso académico.

Ejemplo: Universidades de Cáceres y Badajoz (Extremadura)

Algunas especialidades, como Artes o Tecnología, han estado en riesgo de no ofertarse por no alcanzar el mínimo de alumnos requerido.

2.3.2 Perfil de salida

1. **Habilitación docente.** El máster capacita para la docencia en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas en centros públicos y privados.

a. En algunas comunidades autónomas con lengua cooficial (Cataluña, Galicia, Euskadi, Baleares), las personas egresadas pueden necesitar acreditar competencias lingüísticas adicionales para acceder a la función pública docente.

b. El máster no garantiza la obtención de una plaza en la enseñanza pública. En comunidades como Madrid, Andalucía y Cataluña, el alto número de egresos en algunas especialidades ha aumentado la competencia en las oposiciones, a pesar de que el número de plazas ofertadas es mayor, en algunas ocasiones; mientras que, en otras regiones con menor población docente, la inserción laboral es más ágil.

2. Diversidad en la formación recibida. Algunas universidades agrupan varias ramas dentro de una misma especialidad (ESO, Bachillerato, FP, Enseñanzas Artísticas), mientras que otras las diferencian según los niveles educativos.
3. Diversidad en la competencia digital docente. Algunas universidades han incorporado un mayor énfasis en la competencia digital docente, promoviendo metodologías innovadoras y la integración de las TIC en el aula. Sin embargo, esta formación no es homogénea en todas las instituciones, lo que genera disparidades en la preparación de los docentes para los retos educativos actuales p.ej., la integración de la IA en la formación docente.
4. Competencias adquiridas:
 - a. Dominio de estrategias didácticas y pedagógicas.
 - b. Capacidad para impartir asignaturas en contextos bilingües (según especialidad y nivel de idioma).
 - c. Habilidades de orientación y tutoría educativa.
 - d. Adaptación a las necesidades curriculares de cada nivel y especialidad.

El perfil de salida del Máster en Formación del Profesorado varía en función de la comunidad autónoma y la universidad donde se curse, lo que genera diferencias en la preparación y especialización del futuro profesorado.

Se destacan algunos ejemplos para para destacar algunas particularidades encontradas:

Ejemplos. Perfil de Salida

1. Habilitación docente

Ejemplo: Universidad Internacional de Andalucía (UNIA- Andalucía)

Es la única universidad andaluza que ofrece un máster específicamente enfocado en la docencia en Formación Profesional (FP), con una estructura híbrida (semipresencial).

Ejemplo: Universidad Nacional de Educación a Distancia (Nacional)

Su enfoque permite que los egresados puedan ejercer en cualquier comunidad autónoma, ya que sigue criterios estatales sin exigencias lingüísticas autonómicas específicas.

Ejemplo: Universidad de Navarra (Navarra)

Es una de las pocas universidades que ofrecen un módulo complementario de formación en docencia en centros de bachillerato internacional (IB), preparando a los egresados para trabajar en este tipo de centros, tanto nacionales como fuera de España.

2. Diversidad en la formación

Ejemplo: Universidad del País Vasco (Euskadi)

Algunas especialidades, como Matemáticas y Ciencias, están en riesgo de desaparecer por falta de demanda estudiantil.

Ejemplo: Universidades de Cáceres y Badajoz (Extremadura)

Ofrece especialidades menos comunes, como Lengua Moderna: portugués, que no se encuentran en la mayoría de las universidades españolas.

Ejemplo: Universidad de Valladolid (Castilla y León)

Ha desarrollado itinerarios específicos para FP, diferenciando entre Formación y Orientación Laboral (FOL) y otras especialidades técnicas.

Ejemplo: Universidad Autónoma de Barcelona (Cataluña)

Tiene una estructura que distingue claramente entre las especialidades dirigidas a la docencia en ESO/Bachillerato y las orientadas a la FP o enseñanzas artísticas.

3. Competencias adquiridas

Ejemplo: Universidad de Vigo (Galicia)

Su plan de estudios enfatiza la formación en contextos bilingües y la adaptación de metodologías a la enseñanza en lengua gallega e inglesa.

Ejemplo: Universidad de Alicante (Comunidad Valenciana)

Tiene un enfoque diferenciado en la enseñanza bilingüe, preparando a los egresados para impartir clases en valenciano, español e inglés según la especialidad.

4. Restricciones por especialidad

Ejemplo: Universidad de Salamanca (Castilla y León)

Algunas especialidades, como Dibujo, Imagen y Artes Plásticas, no aceptan titulaciones de Ingeniería Industrial, mientras que otras universidades sí lo hacen.

Ejemplo: Universidad de Castilla-La Mancha (Castilla-La Mancha)

En esta universidad, ciertas especialidades como Orientación Educativa o Filosofía han dejado de ofertarse en algunas ediciones debido a la falta de alumnado.

Ejemplo: Universidad de Granada (Andalucía)

En especialidades con alta demanda, como Orientación Educativa, la nota de corte ha sido significativamente más alta que en otras universidades.

2.4 TITULACIONES DE ACCESO

Las titulaciones de acceso al Máster en Profesorado constituyen uno de los requisitos para la admisión en dicho nivel de posgrado. La naturaleza del Máster, organizado mediante especialidades que componen una parte importante de las asignaturas de este estudio, en concreto aquellas que se denominan específicas, confieren a las titulaciones un destacado papel para dicha admisión.

No puede desligarse, por tanto, el análisis de las titulaciones requeridas del propio proceso de admisión. Este en la mayoría de las universidades ofrece, en cada especialidad, prioridad directa a unas titulaciones sobre otras con la intención de proporcionar coherencia entre la formación precedente de los estudiantes del Máster en Profesorado y su futura implicación didáctica.

El análisis de la enorme variedad de universidades públicas que constituyen el panorama universitario español hace imposible expresar de forma íntegra las distintas maneras de entender el papel de las titulaciones en este proceso. De forma general puede señalarse que existen, como se ha indicado titulaciones prioritarias que permiten acceso directo y otras que lo hacen en un segundo nivel, si este primero dejase plazas vacantes. En un tercer nivel o

en de forma sustitutiva del segundo en este lugar, se incluye el acceso mediante titulaciones que contengan un número determinado de créditos de una especialidad concreta (también muy variable entre 20 y 60).

Establecer estas titulaciones corresponde a cada universidad, sin embargo, algunas comunidades autónomas que cuentan con un importante número de universidades públicas han establecido dichas titulaciones de forma común --a modo de distrito único--, a través de organismos dependientes de sus gobiernos autonómicos. Esto ocurre en Andalucía, Castilla y León y Cataluña.

La denominación de las distintas especialidades ofrecidas para cursar el máster es un elemento de referencia para entender el papel de las titulaciones ya que, en muchos casos, se establecen los porcentajes de afinidad en función de su identificación con la denominación y, por tanto, de las materias cursadas por los alumnos en sus grados o licenciaturas de origen.

De forma mayoritaria se debe señalar que estas especialidades recogen el modo en el que se denominan los departamentos de los centros de Enseñanza Secundaria o las familias profesionales de los centros de Formación Profesional, determinando de este modo equiparaciones de un tipo o de otro. Solamente la Universidad del País Vasco ha optado por denominaciones genéricas que en número de 8 absorben distintos departamentos o ramas. (Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemáticas, Lengua y Literatura, etc.).

En sentido general las titulaciones indicadas, tanto para un acceso directo como para el secundario o por créditos presentan dos grandes orientaciones. Por un lado, existen universidades que permiten accesibilidad desde un número considerable de titulaciones mientras que otras las restringen. Esto que ocurre de forma general presenta diferencias también entre las especialidades. Existe una importante permeabilidad de titulaciones entre especialidades como Matemáticas, Física y Química e incluso Tecnología y algunas ramas técnicas de Formación Profesional. Lo mismo ocurre entre las de Biología y Medicina, por citar solo algunos ejemplos.

Con respecto a los grados de Educación Primaria e Infantil existen universidades que ofrecen sus especialidades en algunas de ellas (Orientación Educativa, Música, Educación Física, etc.) mientras que otras no las incluyen en ningún caso.

Para poder tener una mínima referencia de un conjunto tan variado en criterios y propuestas, en muchos casos vinculadas a las propias titulaciones que ofrecen las universidades y sus distritos universitarios, se puede presentar un mínimo estudio de caso eligiendo dos especialidades presentes en todas las universidades españolas, a saber, Inglés y Matemáticas presentando una universidad pública por comunidad autónoma.

En el Anexo 4 se podrá consultar una Tabla denominada Tabla Titulaciones. Estudio de caso. Especialidades Inglés y Matemáticas o especialidades equivalentes, con el fin de complementar el texto de este apartado.

2.5 ANÁLISIS Y RESULTADOS CON RELACIÓN AL CAPÍTULO 2

A continuación, se indican algunas de las peculiaridades, diferencias, similitudes, etc. del Máster en el territorio nacional en lo que respecta a la oferta de especialidades, titulaciones de acceso y criterios de admisión, principalmente.

2.5.1 Elementos comunes encontrados

- La gran mayoría de las universidades analizadas organizan el acceso por prioridades a partir de un criterio de afinidad de la titulación con la especialidad que se desea cursar.
- Todas las universidades conforme a la Orden ECI tienen regulada una prueba de acceso, pero en muy pocas ocasiones se llega a realizar esta prueba de acceso ya que las plazas se cubren en base al primer o segundo criterio de prioridad de acceso.
 - Valencia hace prueba de acceso en prioridad 3 pero muy pocas especialidades de las que ofertan hacen la prueba.
 - En la Universidad de La Laguna se hacen habitualmente pruebas de acceso para algunas especialidades.
- No se identifica ninguna especialidad que se imparta en todas las universidades públicas españolas.
- En la práctica totalidad de los Másteres analizados, coincide la oferta de aquellas especialidades que tienen una mayor carga docente en ESO y bachillerato común. Las especialidades que con más frecuencia encontramos en la oferta universitaria son, en este orden:

- Inglés/Lengua Inglesa
- Geografía e historia / Geografía, Historia e Historia del arte
- Lengua castellana y literatura/Lengua y Literatura castellana
- Matemáticas
- Biología y geología /Enseñanza de la Biología y la Geología
- Educación física /Educación Física y Deportiva/Educación Física y Deportes
- Física y química /Física y Química y Tecnología de Secundaria
- También se identifican especialidades minoritarias, normalmente especialidades con menor recorrido curricular o contextos más específicos de docencia. Es el caso de diversas especialidades relacionadas con familias profesionales dentro de la Formación Profesional, especialidades de lengua y literatura de lenguas cooficiales o algunos idiomas. Algunas de estas son:
 - Construcciones civiles y edificación
 - Navegación e instalaciones marinas
 - Organización y procesos de mantenimiento de vehículos
 - Procesos y medios de comunicación
 - Análisis y química industrial
 - Asesoría y procesos de imagen personal
 - Tecnología de Máquinas, Fluidos y Mantenimiento
 - Tecnología de Sistemas Electrónicos
 - Tecnología Agraria, Alimentaria y Forestal
 - Comunicación Audiovisual/Procesos y Comunicación Audiovisual
 - Formación Profesional sector servicios
 - Formación Profesional sector primario y secundario
 - Portugués
 - Chino

- Asturiano
- Lengua y Literatura Gallega y Lengua y Literatura Castellana
- Lengua y Literatura Vasca
- En algunos casos las universidades establecen un mínimo de estudiantes matriculados en una especialidad para que pueda ser ofertada (en torno a 10). Este es el caso, por ejemplo, de la Universidad de La Laguna, la Universidad de las Palmas de Gran Canaria o la Universidad de Oviedo, donde en algunos cursos no se ha podido impartir por este motivo la especialidad de Lenguas Clásicas. Hay universidades en las que la especialidad se mantiene a pesar de que la oferta de plazas es muy reducida. Encontramos en este sentido Italiano con 2 plazas y Latín y Griego con 5 en la Universidad de Sevilla, o Asturiano con 5 en la Universidad de Oviedo o diversas especialidades (Lengua Castellana y Lengua Catalana, Biología y Geología, Geografía e Historia, Inglés, etc.) con 4 plazas en las sedes de Menorca e Ibiza en la Universidad de las Islas Baleares.

2.5.2 Elementos de mayor diversidad

El análisis del Máster en Profesorado en España muestra una distribución desigual de la oferta entre comunidades autónomas, con grandes diferencias en el número de plazas y especialidades disponibles. Mientras que algunas universidades cuentan con una oferta muy extensa, otras presentan opciones más limitadas, lo que puede influir en la capacidad de los estudiantes para acceder a la formación deseada. La UNED, como universidad pública y estatal, con una metodología semipresencial enriquecida con recursos tecnológicos, garantiza un acompañamiento del alumnado a través de equipos docentes y profesorado tutor repartidos por el territorio nacional, juega un papel crucial facilitando el acceso a este máster, especialmente para aquellos que no pueden asistir a una universidad presencial. En general, la estructura de la oferta responde a las necesidades poblacionales y educativas de cada comunidad autónoma, aunque la desigualdad en la distribución podría suponer una barrera para algunos estudiantes.

También se observan disparidades en las titulaciones que dan acceso a las especialidades del máster en el marco nacional y, de forma llamativa, dentro de la misma comunidad. Un estudio pormenorizado llevado a cabo por la Universidad de Sevilla ha permitido detectar discrepancias entre universidades andaluzas en el acceso que una titulación tiene en una

especialidad concreta. A modo de ejemplo, se incluye la prioridad de acceso de un grupo de titulaciones para la especialidad de “Biología y Geología” en las distintas universidades andaluzas. Este mismo caso, las universidades catalanas han llegado a un consenso priorizando el acceso de un grupo de titulaciones (Biología, Geología y Ciencias Ambientales).

Figura 2.1

Titulaciones de acceso a la especialidad de Biología y Geología (Universidades andaluzas)

PANE DE ESTUDIO DE LAS TITULACIONES DE ACCESO AL MASTER ESPECIALIDAD DE BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA		MAES																	No suma	
Coordinador: Universidad de Sevilla y Universidad Pablo de Olavide		UNIVERSIDADES DE SEVILLA																	cuenta	
Estudio realizado por la Universidad de Sevilla																				
TITULACIONES DE ACCESO																				
		ED	BOLSA*	UAL	UCA	UCO	UGR	UHU	UJA	UMA	UPO	USE	ALTA	MEJORA	BAJA	RESTO	cuenta	control		
(BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA)																				
Oferta en 9 UNIVERSIDADES (UAL / UCA / UCO / UGR / UHU / UJA / UMA / UPO / USE)																				
DIPLOMADO EN ENFERMERÍA	1			BAJA	BAJA	BAJA	BAJA	BAJA	MEJORA	BAJA			2	1	2	0	2	5		
DIPLOMADO EN FISIOTERAPIA	1			BAJA	BAJA	BAJA	BAJA	BAJA	MEJORA	BAJA			2	1	2	0	2	5		
DIPLOMADO EN LOGOPEDIA	1												2	2	0	0	0	4		
DIPLOMADO EN NUTRICIÓN HUMANA Y DIETÉTICA	1			BAJA	BAJA	BAJA	BAJA	BAJA	MEJORA	BAJA			2	1	2	0	2	5		
DIPLOMADO EN OPTICA Y OPTOMETRIA	1												2	2	0	0	0	4		
DIPLOMADO EN PODOLOGÍA	1												2	2	0	0	0	4		
DIPLOMADO EN TERAPIA OCUPACIONAL	1												2	2	0	0	0	4		
DIPLOMADO EN TRABAJO SOCIAL	1												2	2	0	0	0	4		
GRADO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL	1												2	2	0	0	0	4		
GRADO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAS	1												2	2	0	0	0	4		
GRADO EN BIOLOGÍA	1			ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	2	2	0	0	0	4		
GRADO EN BIOLOGÍA AMBIENTAL	1							MEJORA					2	1	0	0	0	3		
GRADO EN BIOLOGÍA FISIOLÓGICA	1							ALTA					2	2	0	0	0	4		
GRADO EN BIOLOGÍA SANITARIA	1			ALTA				ALTA					2	2	0	0	0	4		
GRADO EN BIOMEDICINA	1				BAJA			ALTA					2	2	0	0	0	4		
GRADO EN BIOMEDICINA BÁSICA Y EXPERIMENTAL	1				MEJORA			ALTA			ALTA		2	1	0	0	0	3		
GRADO EN BIOQUÍMICA	1			ALTA	MEJORA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	2	1	0	0	0	3		
GRADO EN BIOQUÍMICA Y BIOLOGÍA MOLECULAR	1			ALTA	MEJORA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	2	1	0	0	0	3		
GRADO EN BIOQUÍMICA Y CIENCIAS RECOMENDADAS	1			ALTA	MEJORA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	2	1	0	0	0	3		
GRADO EN BIOTECNOLOGÍA	1			ALTA	MEJORA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	2	1	0	0	0	3		
GRADO EN CIENCIA Y SALUD ANIMAL	1			ALTA	MEJORA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	MEJORA	2	2	0	0	4		
GRADO EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LOS ALIMENTOS	1			ALTA	MEJORA	ALTA	MEJORA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	BAJA	2	2	1	0	0	5	
GRADO EN CIENCIAS AMBIENTALES	1			ALTA	ALTA	ALTA	MEJORA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	2	1	0	0	0	3		
GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE	1			BAJA	ALTA			BAJA					2	2	0	0	0	4		
GRADO EN CIENCIAS DE LA ALIMENTACIÓN	1			ALTA	MEJORA	ALTA	MEJORA	ALTA			ALTA	ALTA	BAJA	2	2	1	0	0	5	
GRADO EN CIENCIAS DEL DEPORTE	1							BAJA					2	2	1	0	0	5		
GRADO EN CIENCIAS DEL MAR	1			ALTA	ALTA	ALTA	ALTA	ALTA			ALTA	ALTA	MEJORA	2	1	0	0	3		
GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL MARITIMO	1												2	2	0	0	0	4		
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA MARITIMO	1												2	2	0	0	0	4		
GRADO EN ENFERMERÍA	1			BAJA	BAJA	BAJA	MEJORA	BAJA		BAJA		BAJA	2	1	2	0	2	5		

Fuente: Instrumento elaborado por la Universidad de Sevilla para el estudio de las titulaciones de acceso en las universidades andaluzas.

A la vista de los datos aportados por las distintas universidades de los miembros del Grupo, esta discrepancia de titulaciones de acceso a especialidades concretas se constata para todo el territorio español.

Si bien hay especialidades donde la denominación se mantiene en todas las universidades que la imparten, por ejemplo, Orientación Educativa, Matemáticas o Filosofía, la mayoría de

las especialidades reciben distintas denominaciones. Se destacan a modo de ejemplo las denominaciones de dos especialidades:

- Economía empresa y comercio:
 - Administración, Empresa y Formación Laboral
 - Economía/ Enseñanza de la Economía, la Empresa y el Turismo
 - Economía, FOL y Administración y Gestión
 - Economía y Empresa
 - Economía y administración de empresas
 - Administración de Empresas y Economía
 - Economía y Gestión de Empresas/Economía
- Dibujo imagen y artes plásticas:
 - Dibujo
 - Dibujo y Diseño
 - Dibujo, Diseño y Artes Plásticas
 - Artes
 - Construcciones Civiles, Edificación y Dibujo
 - Educación plástica y visual
 - Artes plásticas
 - Artes Plásticas y Visuales
 - Expresión Gráfica
 - Procesos y Productos en Artes Gráficas
 - Educación Artística

Esta disparidad identificada en las denominaciones pone de manifiesto la necesidad de ofrecer un marco común que identifique con claridad el recorrido curricular que tiene cada especialidad, lo que afecta a las titulaciones de acceso. Un ejemplo es la especialidad de Dibujo antes mencionada, en la que algunas universidades admiten el acceso a Ingeniería Industrial

y otras no por considerar que solo aquellas titulaciones relacionadas con formaciones artísticas son adecuadas para ejercer docencia en enseñanzas medias. O la gran variabilidad en la denominación según se oferte para ESO y bachillerato, incluya o no FP y ciclos formativos o enseñanzas profesionales artísticas. Lo mismo sucede con la especialidad de Orientación Educativa, que con solo el título de magisterio puede accederse en algunas universidades. En cuanto a la acreditación de la lengua extranjera, algunas universidades no aplican en sentido estricto los criterios de la CRUE o ACLES en los que se requiere la acreditación del nivel de lengua por un organismo competente (EOI, Cambridge, etc.)

2.5.3 Elementos singulares

A continuación, se destacan los elementos más relevantes:

1. *Variabilidad en los criterios de admisión*

Pruebas de acceso poco frecuentes pero determinantes en algunas universidades.

Aunque la normativa permite realizar pruebas de acceso para quienes no tienen una titulación afín, en la práctica solo se aplican en universidades como la **Universidad de La Laguna (Islas Canarias)** y la **Universidad de Cantabria**, donde son un filtro clave para la admisión.

Sistema de prioridades con discrepancias autonómicas.

En comunidades como **Andalucía (Distrito Único Andaluz - DUA)** y **Castilla y León**, se han establecido clasificaciones de acceso (alta, media, baja, resto), pero la priorización de titulaciones varía entre universidades dentro de la misma comunidad, lo que genera incoherencias en el acceso a ciertas especialidades.

Cupos mínimos condicionantes para la oferta de especialidades.

En universidades como la **Universidad de Vigo (Galicia)** y la **Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Islas Canarias)**, una especialidad solo se oferta si alcanza un número mínimo de estudiantes (entre 10 y 22). Esto ha provocado que algunas especialidades, como Tecnología o Música, no se ofrezcan en determinadas ediciones.

2. *Exigencia de competencias lingüísticas dispares de entrada y salida*

Nivel de lengua extranjera obligatorio para la titulación, pero con criterios flexibles.

Aunque el B1 en una lengua extranjera es un requisito común, universidades como la **UNED** permiten que la acreditación se realice durante el curso y no como requisito de acceso inmediato.

Requisitos específicos en comunidades con lenguas cooficiales

En el **País Vasco**, se exige el nivel C1 de euskera para poder ejercer en centros públicos. En Baleares y Comunidad Valenciana, igualmente, se exige el nivel CI de catalán

En **Cataluña y Galicia**, aunque no siempre es un requisito de acceso, es necesario acreditar un nivel alto en la lengua cooficial para trabajar en el sistema público.

3. *Diferencias en la estructura de especialidades*

Agrupación de especialidades en función de la comunidad

- Algunas universidades, como la Universidad del País Vasco (UPV), agrupan especialidades en grandes bloques (Humanidades y CC. Sociales o CC. Naturales y Matemáticas).
- Otras, como la Universidad de Sevilla, ofertan una lista detallada con especialidades más específicas.

Oferta desigual en Formación Profesional (FP)

- La Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) es una de las pocas que ha estructurado su máster específicamente para FP.
- En otras universidades, la docencia en FP se integra en especialidades generalistas, lo que genera dudas sobre la formación específica para este sector.

4. *Disparidades en la formación en competencias digitales docente y enseñanza bilingüe*

Enseñanza bilingüe con enfoques diferenciados

- Universidades como la Universidad de Alicante y la Universidad de Vigo incluyen formación específica para la docencia en contextos bilingües (español, inglés y lengua cooficial).

- En contraste, muchas universidades no ofrecen una preparación sistemática en este ámbito.

Competencia digital docente

- La Universidad de Salamanca y la Universidad de Vigo han integrado módulos específicos sobre el uso de herramientas digitales en la enseñanza.
- Otras universidades no han adaptado todavía su currículum a las demandas tecnológicas actuales.

5. *Inserción laboral condicionada por la comunidad autónoma y especialidad*

Mayor demanda en especialidades tradicionales, menor en FP y Artes

- Especialidades como **Matemáticas, Lengua Castellana y Orientación Educativa** suelen estar sobre solicitadas, lo que genera notas de corte más altas en universidades como la **Universidad de Granada** o la **Universidad Autónoma de Barcelona**.
- En cambio, especialidades como **Artes Plásticas, Tecnología o Música** tienen menor demanda y, en ocasiones, no se ofertan. Hay especialidades, como la de lenguas clásicas en la Universidad de Oviedo, que en alguna edición no ha sido posible cubrir el mínimo de plazas.
- Hay universidades que optan por integrar en una misma especialidad al alumnado potencial de ESO, Bachillerato común, Bachillerato de Artes, Ciclos Formativos o incluso Enseñanzas Artísticas Profesionales (Dibujo, Música y Danza...). Hay muy pocas universidades que hagan la distinción ofertando diferentes especialidades debido mayormente a la falta de alumnado o centros de prácticas para FP y ciclos formativos. También ocurre, por ejemplo, por falta de alumnado en especialidades como:
 - Lenguas modernas
 - Matemáticas y ciencias (País Vasco)
 - Tecnología.

Dificultades de inserción en comunidades con alta competencia docente

- En **Madrid, Cataluña y Andalucía**, a pesar del elevado número de plazas ofertadas, en algunas convocatorias, la elevada cantidad de egresados del máster ha aumentado la competencia en las oposiciones.
- En comunidades como **Extremadura o Castilla-La Mancha**, la demanda de docentes en ciertas especialidades facilita la empleabilidad.

2.6 CONCLUSIONES

A continuación, se recogen las principales conclusiones, implicaciones y retos a partir del análisis realizado sobre los criterios de admisión al máster, especialidades, titulaciones de acceso y perfiles de salida.

Se considera que podría ser aconsejable una **revisión conjunta del sistema de acceso**, como mínimo, por parte de las universidades de una misma comunidad. Sería oportuno unificar criterios especialmente cuando el acceso al máster es a través de un portal común, como sucede con las universidades andaluzas.

Se debería **definir y actualizar la denominación de algunas especialidades** para situarlas en la contemporaneidad del Siglo XXI, así como la vinculación con los criterios de acceso relacionados con la afinidad de la docencia.

Se deben buscar fórmulas que permitan **ofertar una formación inicial de calidad según los niveles y etapas educativos** en los que se ejercerá la docencia. Es evidente que ejercer la docencia en las edades de la ESO es diferente a hacerlo en bachilleratos o FP o ciclos formativos o enseñanzas profesionales artísticas. Se requiere recorrido y tiempo para atender a las singularidades didácticas y psicopedagógicas relacionadas con cada etapa. Quizás sean estas singularidades y características de las diferentes etapas, más que la demanda del alumnado, el criterio a seguir para ofertarse.

El acceso y la formación en el Máster en Formación del Profesorado presentan **importantes diferencias según la comunidad autónoma y la universidad**. Mientras que instituciones como la UNED ofrecen una opción flexible y estatal, otras universidades aplican criterios específicos en función de la oferta y demanda, los requisitos y las necesidades de su territorio. Estas diferencias hacen evidente la necesidad de una mayor armonización en los

criterios de admisión y egreso, garantizando una formación equitativa y de calidad para todos los futuros docentes en España.

El **perfil de salida del máster sigue siendo heterogéneo** y condicionado por factores autonómicos y universitarios, lo que genera desigualdades en la formación inicial del profesorado en España. La falta de una estructura común en aspectos clave como la oferta de especialidades, la formación en enseñanza bilingüe o la capacitación en competencias digitales pone de manifiesto la necesidad de una mayor coordinación entre universidades y administraciones educativas para garantizar una preparación equitativa y de calidad para los futuros docentes.

El análisis de la **oferta de especialidades y plazas** en el máster permite identificar varios desafíos y oportunidades en la formación docente inicial en nuestro país:

1. **Desigualdad en el acceso.** La concentración de plazas y especialidades en determinadas comunidades puede dificultar el acceso a la formación para estudiantes en regiones con oferta reducida. Esto puede derivar en la necesidad de movilidad académica o en la imposibilidad de acceder a la especialidad deseada.

2. **Fragmentación terminológica.** La falta de homogeneidad en la denominación de las especialidades puede generar confusión y dificultar la comparación entre universidades.

La implementación de una nomenclatura estandarizada facilitaría la claridad en la elección de itinerarios e incluso la movilidad estudiantil.

3. **Papel clave de la UNED.** La UNED como universidad pública y estatal, con una metodología semipresencial enriquecida con recursos tecnológicos, garantiza un acompañamiento del alumnado a través de equipos docentes ubicados en Madrid. En el caso del Prácticum (periodos formativos presenciales), el seguimiento y la supervisión estaría a cargo del profesorado tutor presente en centros asociados repartidos en las comunidades y ciudades autónomas. Se consolida como una alternativa clave para aquellos estudiantes que requieren flexibilidad en su formación, permitiendo el acceso a especialidades en cualquier punto del país.

- 4. Atención a la demanda de Formación Profesional.** La distribución de especialidades en el ámbito de la Formación Profesional es irregular, con algunas universidades que priorizan estas especialidades y otras que no las incluyen en su oferta. La planificación educativa debe contemplar la necesidad de ampliar la oferta de FP en regiones donde se detecte demanda no cubierta. Debe además acompañarse la oferta de la formación inicial del profesorado en las especialidades en FP al impulso que se está dando a este nivel formativo en nuestro país, y que empieza a precisar de un número importante de docentes.
- 5. Importancia de la especialización regional.** Se observa que algunas universidades incluyen especialidades que responden a necesidades específicas del contexto local. Por ejemplo, en Galicia se incluyen itinerarios relacionados con la enseñanza de la lengua gallega, y en el País Vasco se ofertan especialidades vinculadas a la lengua y cultura vasca. Lo mismo en el caso de las universidades catalanas, valencianas y de las Islas Baleares (que imparten Lengua y Literatura catalana) o la Universidad de Oviedo (donde se imparte asturiano).

Capítulo 3. Evolución de los estudios en la formación inicial del profesorado de Secundaria, Bachillerato, FP y EOI: tasas, oferta de plazas, demanda de titulados.

3.1 EVOLUCIÓN DE LOS ESTUDIOS

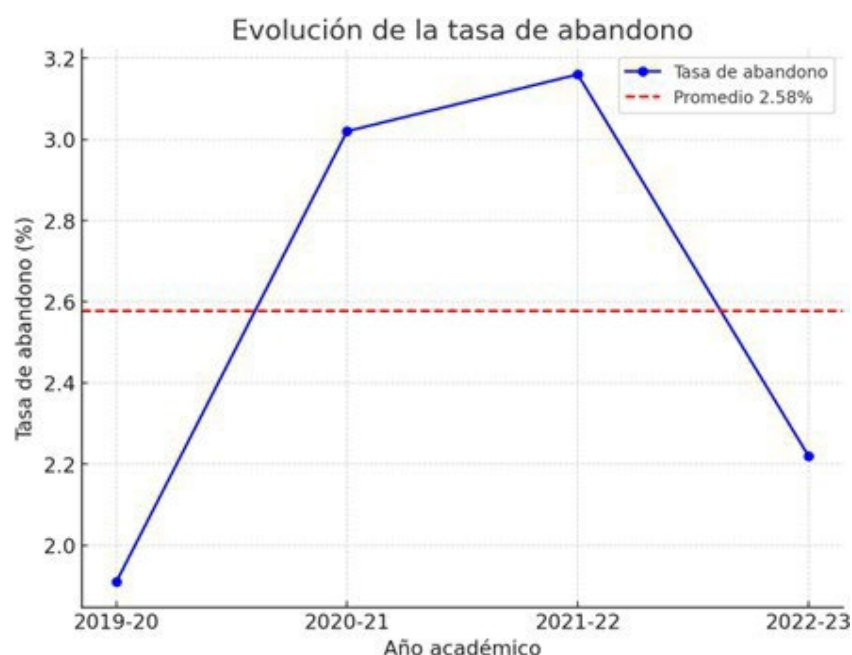
El panorama de la educación superior ha experimentado cambios significativos en los últimos años, reflejados en indicadores clave como la tasa de abandono, el rendimiento académico y la evolución de la oferta de plazas. Este capítulo analiza la evolución de estos factores, proporcionando una visión detallada sobre la estabilidad y tendencias que han marcado el desarrollo del sector educativo (fuente: Sistema Integrado de Información Universitaria, SIIU).

Tasa de abandono

La tasa de abandono en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria se ha mantenido en valores relativamente bajos, con un promedio del 2,58% a lo largo de los últimos cuatro años. Este dato sugiere que la mayoría del alumnado que inicia el programa logra completarlo, lo que puede atribuirse a la estructura del máster, diseñado como un paso esencial para el ejercicio docente en la Educación secundaria. No obstante, aunque el porcentaje de abandono es reducido, su análisis es clave para identificar posibles factores que puedan estar incidiendo en la deserción, como la compatibilidad con otras responsabilidades laborales, la exigencia académica, las dificultades en la fase de prácticas o la reorientación profesional del estudiantado. La Figura 3.1 ilustra esta evolución, permitiendo visualizar la estabilidad del indicador y su impacto en la continuidad formativa del estudiantado.

Figura 3.1

Evolución de la tasa de abandono del máster



Tasa de rendimiento

La tasa de rendimiento en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria ha mostrado una ligera disminución desde el curso 2019-2020 hasta 2021-2022, aunque en el último período analizado (2022-2023) se ha mantenido estable. A pesar de esta leve caída, el rendimiento académico sigue siendo elevado, situándose en torno a un promedio del 95,78% en los últimos cuatro años. Este dato refleja que la gran mayoría de los estudiantes logran superar las asignaturas en las que se matriculan, lo que puede atribuirse a la naturaleza especializada del máster. La Figura 3.2 ilustra esta evolución, destacando la tendencia decreciente de los primeros años y la posterior estabilización, lo que sugiere una adaptación del estudiantado a las exigencias del programa.

Figura 3.2

Evolución de la tasa de rendimiento del máster



Tasa de éxito

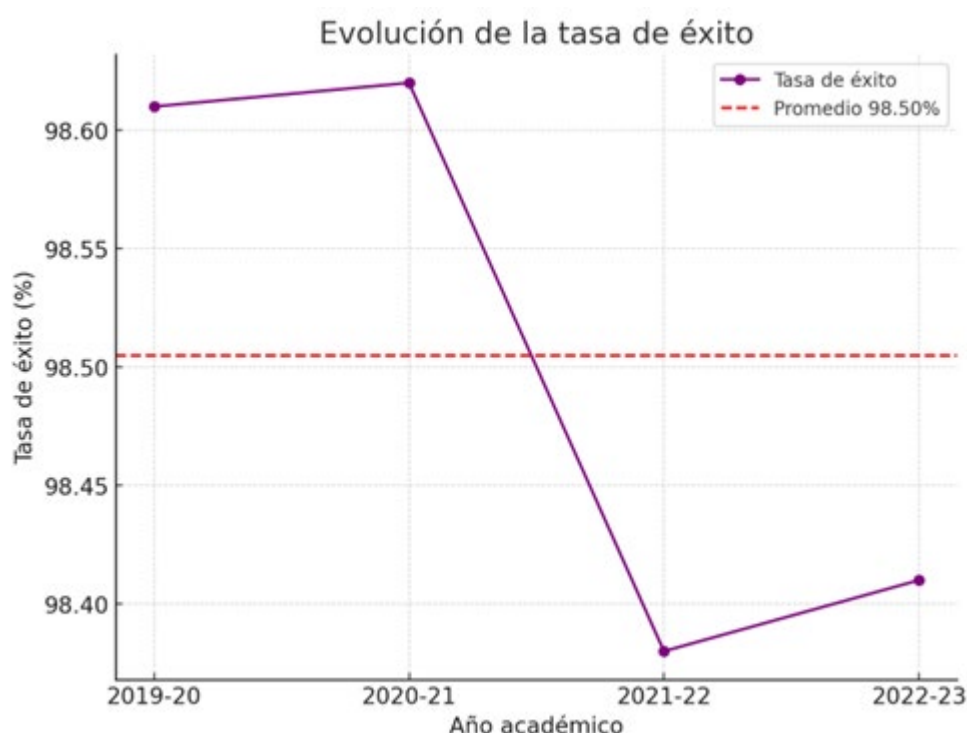
La tasa de éxito en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria se ha mantenido estable en torno al 98,5% a lo largo de los últimos años, con pequeñas variaciones que no indican una tendencia clara de aumento o disminución. Este indicador refleja el porcentaje de

asignaturas aprobadas respecto a las presentadas en evaluación, lo que sugiere que la gran mayoría de los estudiantes que completan sus evaluaciones logran superarlas con éxito.

El análisis de la evolución de esta tasa muestra que no hay fluctuaciones significativas, lo que indica que el nivel de exigencia y los criterios de evaluación se han mantenido constantes en el tiempo. La Figura 3.3 representa esta estabilidad con una línea morada de tendencia, mientras que una línea roja discontinua marca el promedio global del 98,50%. Este comportamiento reafirma que los estudiantes del máster cuentan con un alto grado de preparación y adaptación al programa, asegurando una elevada tasa de éxito académico a lo largo de los años.

Figura 3.3

Evolución de la tasa de éxito del máster



Tasa de eficiencia

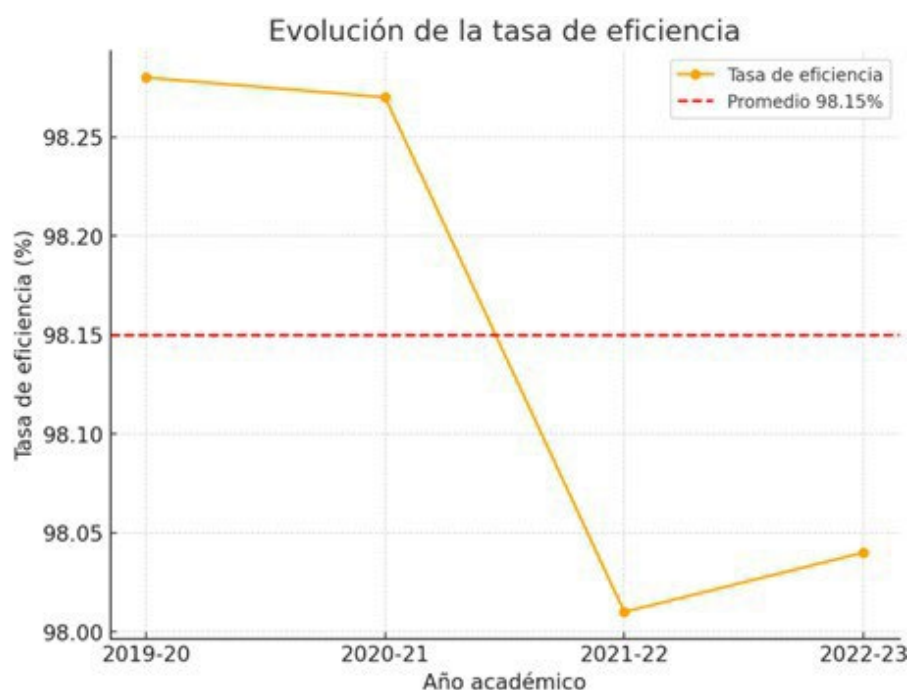
La tasa de eficiencia en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria ha mostrado una notable estabilidad en torno al 98% en los últimos cuatro años, lo que indica que la

mayoría de los estudiantes finalizan el programa dentro del tiempo previsto. Sin embargo, se observa un ligero descenso en el curso 2021-2022, seguido de una leve recuperación en 2022-2023, lo que sugiere que, aunque la eficiencia general del máster se mantiene alta, algunos factores pueden haber afectado temporalmente la finalización en los plazos establecidos.

El análisis de los datos refleja que el promedio de la tasa de eficiencia en el período evaluado es 98,15%, representado en la Figura 3.4 con una línea roja discontinua. Este comportamiento sugiere que el máster cuenta con una estructura académica bien definida y que los estudiantes logran completarlo sin grandes dificultades. No obstante, el descenso puntual registrado en 2021-2022 podría estar relacionado con factores externos, como cambios en la modalidad de enseñanza o situaciones personales de los alumnos, que merecen ser analizados en mayor profundidad para optimizar la planificación y el apoyo académico.

Figura 3.4

Evolución de la tasa de eficiencia del máster



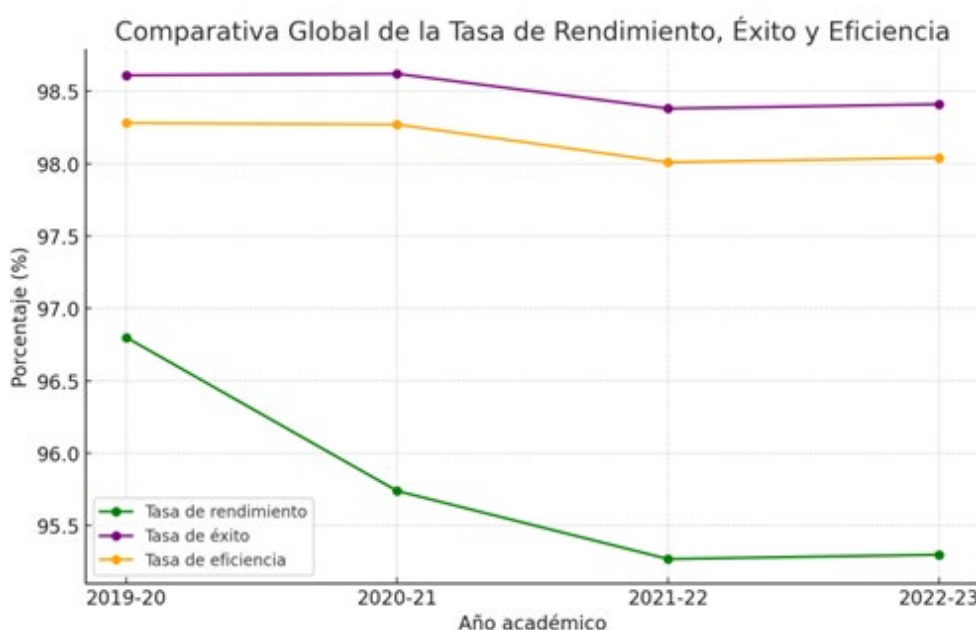
Comparativa global

La Figura 3.5 ilustra estas tendencias mediante la representación conjunta de los distintos indicadores, permitiendo una visión comparativa de su evolución. La estabilidad de los datos

confirma la solidez del programa y su capacidad para garantizar altos niveles de éxito académico, aunque el ligero descenso en el rendimiento en años anteriores y la caída puntual en la eficiencia en 2021-2022 pueden ser aspectos a considerar para futuras mejoras en la estructura y apoyo a los estudiantes.

Figura 3.5

Comparativa global de la tasa de rendimiento, éxito y eficiencia del máster



3.2 EVOLUCIÓN DE PLAZAS

La evolución de las plazas matriculadas en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria muestra una tendencia creciente en los últimos cuatro años, reflejando un aumento en la demanda de esta formación. Sin embargo, en los dos últimos cursos analizados, se observa una tendencia a la estabilización, lo que sugiere que la oferta de plazas ha alcanzado un punto de equilibrio con la demanda de los estudiantes.

Este comportamiento indica que el máster sigue siendo una opción formativa de gran interés, probablemente debido a su carácter obligatorio para ejercer la docencia en educación secundaria y a la creciente necesidad de titulados en este ámbito. La Figura 3.6 representa esta evolución, evidenciando el incremento progresivo de plazas hasta alcanzar una fase de consolidación.

Figura 3.6

Plazas matriculadas por curso académico en el máster



El análisis de estos datos es clave para la planificación de la oferta académica en los próximos años, ya que la estabilización del número de matriculados podría sugerir la necesidad de evaluar si se requiere ajustar la oferta de plazas en función de la demanda real y de las necesidades del sector educativo.

El comportamiento de estos datos puede estar relacionado con factores como la regulación del acceso a la profesión docente, el número de egresados/as de grados universitarios que requieren esta titulación para ejercer en la educación secundaria y la planificación de la oferta académica por parte de las instituciones. La Figura 3.7 muestra este crecimiento inicial y la posterior estabilización, indicando que el número de nuevas personas matriculadas se mantiene constante en los últimos años.

El análisis de esta evolución resulta clave para prever futuras necesidades formativas y garantizar que el máster continúe ofreciendo una cobertura adecuada a la demanda del sector educativo, ajustando su capacidad de admisión si fuera necesario.

Figura 3.7

Estudiantes de nuevo ingreso por curso académico en el máster



El número de estudiantes que emplean más de un curso para finalizar el Máster en Profesorado de Educación Secundaria ha mostrado una tendencia prácticamente constante en los últimos años. Esto indica que, aunque la mayoría de los matriculados completan el programa en el tiempo previsto, existe una cantidad recurrente de alumnos que requieren un periodo adicional para su finalización.

Las razones detrás de este comportamiento pueden estar relacionadas con factores como la conciliación con otras responsabilidades laborales, la carga académica o la realización del Prácticum, que en algunos casos puede extender el tiempo de finalización del máster. La Figura 3.8 refleja esta estabilidad, sugiriendo que el número de estudiantes que prolongan su formación no ha experimentado variaciones significativas.

El análisis de estos datos es fundamental para evaluar posibles estrategias de apoyo y flexibilidad en la estructura del máster, con el fin de facilitar la finalización en los plazos previstos sin comprometer la calidad de la formación y el desarrollo profesional de los estudiantes.

Figura 3.8

Estudiantes que emplean más de un curso en finalizar el máster



La comparación entre la gráfica de estudiantes de nuevo ingreso y la de estudiantes que tardan más de un curso en finalizar el Máster en Profesorado de Educación Secundaria revela tendencias diferenciadas pero interconectadas.

Por un lado, la evolución de los nuevos ingresos muestra un crecimiento progresivo en los últimos cuatro años, con una tendencia a estabilizarse en los cursos más recientes. Este comportamiento sugiere que la demanda del máster ha alcanzado un punto de equilibrio, posiblemente regulada por la oferta de plazas y las necesidades del mercado laboral docente.

Por otro lado, la gráfica de estudiantes que tardan más de un curso en finalizar presenta una tendencia prácticamente constante, lo que indica que, a pesar del incremento en nuevos ingresos, el porcentaje de alumnos que requieren más tiempo para completar el máster no ha variado significativamente, aunque muestra una tendencia decreciente. Esto sugiere que la dificultad del programa o la necesidad de compatibilizar estudios con otras responsabilidades no ha cambiado de manera considerable a lo largo del tiempo.

La relación entre ambas gráficas es clave para comprender la eficiencia del programa. Mientras el número de nuevos matriculados ha crecido y luego se ha estabilizado, la proporción de estudiantes que extienden su formación no ha disminuido, lo que podría indicar la necesidad de estrategias para mejorar la finalización en el tiempo previsto. Factores como la carga

académica, la flexibilidad en la planificación de asignaturas o el acompañamiento durante el Prácticum podrían ser analizados para optimizar el rendimiento del estudiantado y reducir la extensión del tiempo de titulación.

Capítulo 4. Modelos de estructura existentes actualmente en el máster de profesorado de Secundaria de España

4.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta un análisis de los diferentes modelos de estructura del Máster en Profesorado en nuestro país desde su implantación. En primer lugar, se describe el contexto, entendiendo como tal las Universidades y los centros en los que se desarrolla. A continuación, se muestra el diseño de la investigación utilizado y en una tercera parte se describen y se analizan los resultados obtenidos, organizados en seis apartados: Gestión, Contextualización y estructura, Perfil del Profesorado, Perfil del alumnado, Prácticas y Trabajo Fin de Máster e Innovación.

4.2 CONTEXTO

Actualmente, el Título de Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas se imparte en la gran mayoría de las 92 universidades españolas con actividad en el curso académico 2024-2025 (Figura 4.1).

Figura 4.1

Denominación y localización de las Universidades españolas en el curso académico 2024-25, identificando su titularidad y modalidad de enseñanza



Fuente: Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU).

<https://www.ciencia.gob.es/InfoGeneralPortal/documento/a8889fb8-fdeb-4a99-8e34-0e922395d42e>

En el curso académico 2024-25 este título se imparte en 80 universidades distribuidas por toda España, incluyendo tanto públicas (47) como privadas (33). Estas instituciones ofrecen el título en distintos campus⁵ y modalidades, adaptándose a las necesidades de la formación docente. Desde su implantación en el curso 2009-2010, la mayoría de las universidades han incorporado este máster en su oferta académica. Sin embargo, algunas instituciones lo han implementado en cursos posteriores, sobre todo las universidades privadas, ajustándose a la demanda formativa.

Según los datos extraídos del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) de la Secretaría General de Universidades del Ministerio Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU)⁶, las universidades que ofrecen este máster pueden clasificarse en función de su titularidad (pública/privada) y de la modalidad de enseñanza (presencial, semipresencial o no presencial). En la Tabla 4.1, se muestra el desglose de universidades que imparten el título agrupadas por titularidad y modalidad.

Tabla 4.1

Universidades que impartían el Máster en Profesorado en el curso académico 2023-2024 agrupadas por titularidad y modalidad

Universidades	Presencial	Semipresencial	No presencial	Varias modalidades	
Privada	17	6	6	1	30
Pública	34	7	1	1	43
	51	13	7	2	73

Fuente: Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU). Secretaría General de Universidades. Ministerio Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU). <https://www.universidades.gob.es/clasificaciones-estadisticas-universitarias/> <https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/03/clasificaciones-centros-unidades-2022.xlsx>

Como se aprecia en la Tabla 4.1, la modalidad presencial es la más extendida. Esta se imparte en 51 de las 77 universidades (66,2%), aunque no en la misma proporción en las universidades públicas y privadas. Así, mientras que las primeras se centran en esta modalidad (75,6%), las universidades privadas solo la imparten la mitad de ellas (53,15%).

⁵ Datos provenientes de la oferta de plazas para el Máster en el curso 2024-25. Disponible en: https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2024/08/MasterFormacionProfesorado_24_25.pdf

⁶ Disponible en <https://www.universidades.gob.es/clasificaciones-estadisticas-universitarias/> y <https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/03/clasificaciones-centros-unidades-2022.xlsx>

En resumen, aunque la presencialidad sigue siendo el modelo dominante en el Máster en Profesorado, la enseñanza a distancia y semipresencial se ha consolidado actualmente como una alternativa, especialmente en las universidades privadas, que han visto en esta modalidad una oportunidad para atraer a un perfil de estudiante más amplio y diverso que busca compatibilizar su vida laboral y/u otras responsabilidades familiares.

4.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

4.3.1 Preguntas y objetivos de la investigación

Para elaborar este apartado del Libro Blanco se ha llevado a cabo una investigación que pretende responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo está organizado el Máster en Profesorado actualmente en España? Esta pregunta de investigación se desglosó en otras más concretas, centradas en diferentes aspectos de la organización del Máster:

- ¿Cómo se lleva a cabo la gestión del Máster en las distintas universidades que lo imparten?
- ¿Qué tipos de estructuras del plan de estudios del Máster existen?
- ¿Cuál es el perfil del profesorado que imparte el Máster?
- ¿Cuál es el perfil del alumnado que cursa el Máster?
- ¿Cómo se desarrolla el Prácticum (Prácticas Externa y Trabajo Fin de Máster)?
- ¿Qué experiencias innovadoras y buenas prácticas se están llevando a cabo en el Máster?

Para responder a estas preguntas se planteó como objetivo general consultar a todas las Universidades que lo imparten.

4.3.2 Método

4.3.2.1 Muestra

Se envió invitación para participar en la recogida de datos a las 78 universidades que impartían el título en el curso 2022-23. Esta invitación se hizo a los y las responsables de los centros encargados de la docencia en cada universidad.

4.3.2.2 Instrumento

Para la recogida de datos se ha elaborado un cuestionario *ad hoc* que recogiese la mayor cantidad de información disponible sobre los diferentes aspectos que concluye en el diseño, desarrollo y resultados del título en las diferentes universidades que lo imparten. Para ello, se tuvieron en cuenta distintas fuentes de información:

- Conclusiones del I Encuentro nacional del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, celebrado en Madrid en 2023.
- Estudio realizado por la Universidad de Sevilla entre su profesorado sobre las 24 propuestas para la reforma de la Profesión docente 2022, del Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Cuestionario modificado CoDE de Cáceres 2016.
- Información de Sistema integrado de Información Universitaria.

Partiendo de las informaciones disponibles en estos documentos y de la experiencia en el Máster de los miembros del Grupo de Trabajo y tras varios borradores y sesiones de trabajo conjunta se llegó a la versión final del cuestionario⁷, constituida por 145 preguntas (cerradas y abiertas), y estructurada en nueve bloques: Identificación, Administración del título, Estructura de los estudios y funcionamiento, Perfil del profesorado, Desarrollo de las prácticas, Desarrollo del Trabajo Fin de Máster, Indicadores de calidad y acreditación, Experiencias innovadoras y buenas prácticas y comentarios y sugerencias.

4.3.2.3 Recogida de los datos

Se recopilaron datos entre los meses de abril y mayo de 2024 de 57 universidades que representan el 74% de las instituciones que impartían el título, según datos del curso 2022-2023. La información recopilada representa prácticamente a la totalidad (93,3%) de las universidades públicas (42 de 45) pero solo a algo menos de la mitad (46,9%) de las universidades privadas (15 de 33).

4.3.2.4 Análisis de los datos

⁷ Versión del cuestionario cumplimentado por las universidades. Disponible en: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1T0CL7peu1rgEUFZXEYUARV2lrT49lotY>

Como pasos previos al análisis de los datos propiamente dicho y teniendo en cuenta la extensión del cuestionario, las respuestas fueron revisadas y depuradas para eliminar duplicados e inconsistencias, como registros repetidos de universidades (p. ej., Universidad CEU San Pablo y Universidad de Oviedo). También se aseguraron criterios de consistencia en las respuestas para garantizar la calidad del análisis.

A continuación, los datos fueron organizados en categorías específicas en función de la titularidad de la universidad (pública o privada), la modalidad de enseñanza (presencial, semi-presencial, virtual, etc.), y de las métricas de rendimiento (abandono, éxito, satisfacción, etc.). También, se realizó una segmentación adicional según aspectos geográficos y características propias de cada universidad.

Para la validación de algunas de las informaciones contenidas en las respuestas de las universidades, se llevó a cabo un contraste preliminar de los datos obtenidos con informes oficiales publicados por el Ministerio de Universidades y otras fuentes relevantes, como estadísticas sobre titulaciones habilitantes.

Se han llevado a cabo dos tipos de análisis:

- a. Análisis descriptivo, mediante el cálculo de frecuencias y porcentajes de respuestas por categoría (modalidad, titularidad, tasas de rendimiento, éxito, y satisfacción).
- b. Análisis comparativo, identificación de diferencias clave entre universidades públicas y privadas en base a métricas como tasa de abandono y eficiencia.

Además de las respuestas de los cuestionarios, se incorporaron resultados de estudios previos (p.ej., Encuentro Nacional del Máster en 2023) para enriquecer el análisis.

4.4 RESULTADOS

4.4.1 Gestión

La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España es de carácter universitario, ya que son centros universitarios (Facultades, Departamentos, Institutos), generalmente, los encargados de la formación científica (general y especializada).

Esta formación inicial en España desarrolla un modelo consecutivo en la formación del profesorado de Educación Secundaria, consistente en la obtención de un grado de 240 ECTS en

la formación disciplinar y de un máster de 60 ECTS en el que se tienen en cuenta tanto formación disciplinar, como pedagógica y que incluye períodos de prácticas con una extensión y carga horaria que presenta una gran variabilidad según las universidades

Los Criterios e Indicadores de calidad están asegurados en las Normas Ministeriales y los Protocolos establecidos por las Agencias de Calidad establecidas en cada una de las Comunidades Autónomas. Para su cumplimiento las universidades disponen de unidades y servicios que velan por la calidad de los títulos y que se concretan en el Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC) de los Títulos, punto nueve de las memorias de verificación.

El Máster de Profesor de Secundaria pasa por los procesos de evaluación a los que se someten los títulos oficiales de Grado, Máster Universitario y Programas de Doctorado con motivo de su verificación, modificación, seguimiento y renovación de su acreditación de acuerdo con las directrices de las Agencias para la Calidad del Sistema Universitario de cada Comunidad Autónoma. El RD 822/2021 (de 28 de septiembre), por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, dispone, en su capítulo VII, los procedimientos generales de aseguramiento de la calidad que implican a la totalidad de los planes de estudios de los títulos universitarios oficiales y que requieren una evaluación externa. Estos procedimientos generales definen el modelo de acreditación de los títulos oficiales regulado en el sistema universitario español y sus etapas: Acreditación inicial (ex-ante) (art. 26 y 27 RD822/2021), Seguimiento (art. 28 y 29 RD822/2021), Modificación del plan de estudios impartido (art. 30, 31 y 32 del RD822/2021) y Renovación de la acreditación (ex-post). Se trata de un procedimiento alineado con el seguimiento, por el que se comprueba periódicamente que el desarrollo del título se está llevando a cabo de acuerdo a la última versión de la memoria verificada, lo que decide el mantenimiento de su carácter oficial. La acreditación en el caso de los Másteres de 60 ECTS, como es el Máster de formación del profesorado de secundaria, deberá ser renovada en el plazo máximo de seis años desde la fecha de inicio de impartición del título o de renovación de la acreditación anterior.

Las funciones de evaluación externa que requiere cada uno de estos procedimientos se asignan a las agencias de calidad universitaria, competentes según cada comunidad autónoma. Las agencias elaboran sus informes de evaluación de conformidad con los protocolos de evaluación establecidos en el seno de la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU) y de acuerdo con los Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio

Europeo de Educación Superior (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG) establecidos por la Conferencia de Ministros de Educación del EEES, actualizados en la reunión de REACU de 2 de marzo de 2022.

Los ESG son el referente principal para los sistemas internos de garantía de la calidad (SIGC) de las universidades y para los procedimientos de evaluación externa por las agencias de aseguramiento de la calidad del sistema universitario español, de conformidad con el Registro Europeo de Agencias de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (The European Quality Assurance Register for Higher Education, EQAR). De este modo se fortalece la confianza de la sociedad en el rigor y solidez de los títulos universitarios, se facilita su mejora continua, se robustece la capacidad de empleabilidad y la inserción laboral digna y de calidad de las personas egresadas, además de facilitarse el reconocimiento internacional de los títulos universitarios españoles y el desarrollo de títulos conjuntos internacionales (Red Española de Agencias de Calidad Universitaria, 2022, p. 4).

En consecuencia, con carácter general, todas las titulaciones deben realizar un autoinforme cada curso académico, que podrá ser de seguimiento, AS (sobre el desarrollo del título en el curso anterior) o de renovación de la acreditación, ARA (sobre el desarrollo del título desde su verificación o última acreditación).

En todas las Universidades de España se ha desarrollado un Sistema de Garantía de la Calidad que guía en la evaluación de las titulaciones de grado, máster y doctorado universitario en sus procesos de verificación, modificación, seguimiento y renovación de la acreditación, proporcionando protocolos, calendarios, guías, informes de encuestas, informes externos, indicadores (oferta-demanda, acceso, matrícula, rendimiento académico, profesorado) y otros datos del observatorio de la calidad y el rendimiento académico de cada una de las universidades. El desglose de valoraciones por dimensiones y criterios de evaluación, recogido por la ANECA, se puede resumir en la Tabla 4.2.

Tabla 4.2

Desglose de valoraciones por dimensiones y criterios de evaluación del proceso de evaluación de los títulos universitarios

SEGUIMIENTO Y RENOVACIÓN DE LA ACREDITACIÓN		PLAN DE ESTUDIOS	CRITERIOS ESG
I. GESTIÓN DEL TÍTULO	1. Desarrollo y despliegue del plan de estudios	1. Descripción, objetivos formativos y justificación del título	1.2 Diseño y aprobación de programas
		3. Admisión, reconocimiento y movilidad	1.4 Admisión, evolución, reconocimiento y certificación de los estudiantes
		4. Planificación de las enseñanzas	1.3 Enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el estudiante
		7. Calendario de implantación	1.6 Recursos para el aprendizaje y apoyo a los estudiantes
	2. Información y transparencia	8. Sistema Interno de Garantía de Calidad	1.8 Información pública
	3. Garantía de calidad, revisión y mejora		1.1 Política de aseguramiento de la calidad
1.9 Seguimiento continuo y evaluación periódica de los programas			
II. RECURSOS	4. Personal académico y de apoyo a la docencia	5. Personal académico y de apoyo a la docencia	1.10 Aseguramiento externo de la calidad cíclico
	5. Recursos para el aprendizaje	6. Recursos para el aprendizaje: materiales e infraestructuras, prácticas y servicios	1.5 Personal docente
III. RESULTADOS	6. Resultados de aprendizaje	2. Resultados del proceso de formación y aprendizaje	1.6 Recursos para el aprendizaje y apoyo a los estudiantes
	7. Satisfacción y egreso	8. Sistema Interno de Garantía de Calidad	1.2 Diseño y aprobación de programas
			1.7 Gestión de la información

Fuente: Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (2022, p. 4).

4.4.1.1 Método de Acreditación del dominio de las competencias lingüísticas

Con el fin de facilitar la gestión de admisión de este Máster, con una elevada demanda, los criterios de admisión en casi todas las universidades se reducen a comprobar la Acreditación del nivel B1 de idiomas, recogido en la Orden Ministerial ECI/3858/2007 (BOE 29/12/2007).

Hemos podido comprobar que esta acreditación de idiomas se hace de formas diversas: en algunas universidades es mediante certificados con sello ACLES y en otras universidades se reduce a certificaciones de realización de cursos de idiomas. Además, según los resultados de la encuesta en algunos casos esta acreditación se realiza en el acceso y en algunos casos en el

desarrollo del máster o al egreso, y hay tres universidades que no contestan a esta cuestión (Tabla 4.3).

Tabla 4.3

Momentos de acreditación del dominio de las competencias lingüísticas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Acceso	44	83,0	83,0	83,0
	Desarrollo o Egreso	3	5,7	5,7	88,7
	No	6	11,3	11,3	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

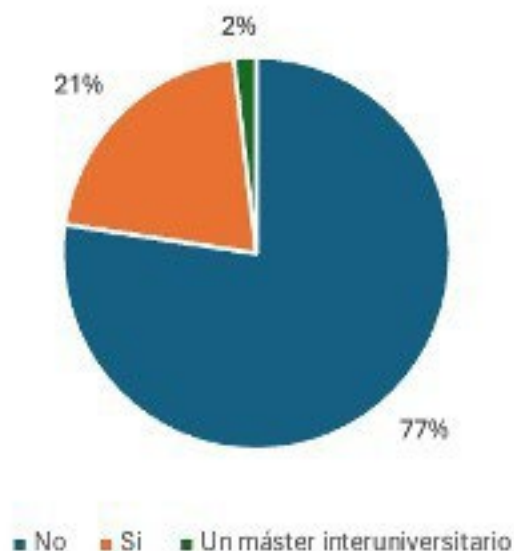
4.4.1.2 Doble titulación con otro/s máster/es

Como se aprecia en la figura 4.2, el 77% de las universidades (41) no ofertan ninguna doble titulación con el MAES. Solo el 21% universidades (11) ofertan dobles titulaciones con el MAES. Además, la universidad de Las Palmas de Gran Canaria menciona un máster interuniversitario con la Ramon Llull sin que quede claro si es una doble titulación o no. En concreto, únicamente 8 universidades tienen dobles titulaciones con el MAES con otros másteres que tienen relación con la psicopedagogía, como la universidad de Navarra y con las especialidades ofertadas en el máster, como son las universidades de Valladolid, Castilla-La Mancha, Granada. Huelva, Córdoba y Jaume I.

Figura 4.2.

Dobles titulaciones con el Máster

Dobles titulaciones con el MUPES



De las 11 universidades que ofertan dobles másteres, 4 ofertan un doble máster, 3 ofertan 2 másteres, 2 universidades ofertan 4 titulaciones, una oferta hasta 5 dobles másteres y, la Universidad de Granada llega a ofertar 18 dobles titulaciones.

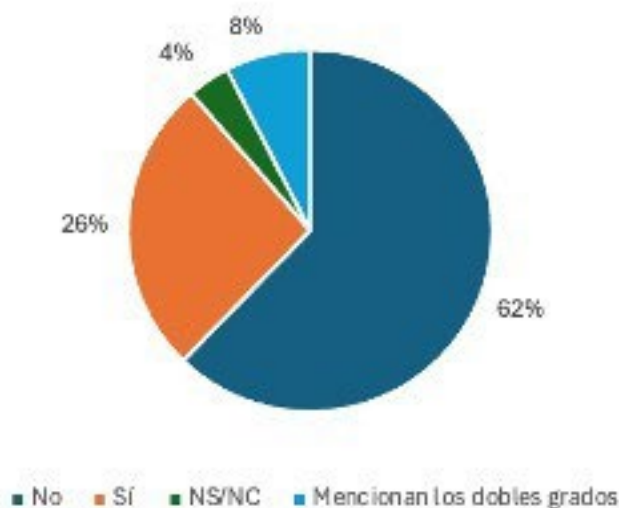
4.4.1.3 Reconocimiento de créditos con otros Másteres

La extensión del reconocimiento de créditos con otros másteres se muestra en la Figura 4.3. 14 universidades afirman tener convenio de reconocimiento de créditos, quienes han indicado reconocimiento de créditos con másteres relacionados con la psicopedagogía y las especialidades ofertadas en el MAES, 33 universidades afirman no tenerlos, 2 han respondido NS/NC y 4 no especifican porque hacen mención a los dobles másteres (también incluidos en la pregunta).

Figura 4.3

Reconocimientos de créditos con otros másteres

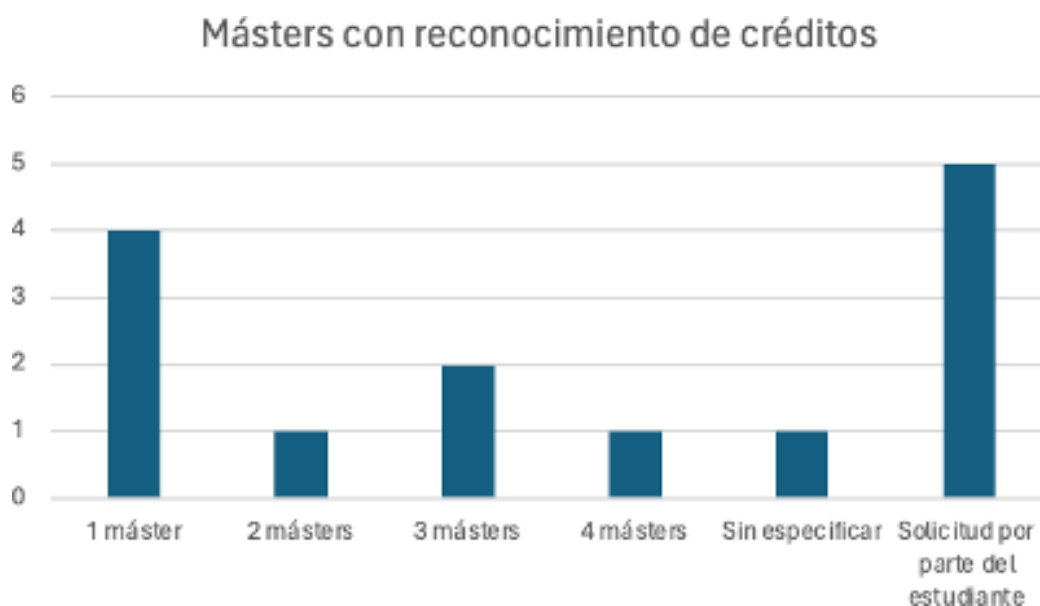
Reconocimiento de créditos con otros másteres



De los 14 másteres que afirman contemplar el reconocimiento de créditos, la mayoría tienen convenio con un máster, si bien hay algunas universidades que lo tienen con dos, tres y hasta cuatro (Figura 4.4). Una de las universidades encuestadas no especifica más datos. Hay cinco universidades que no reconocen créditos por convenio, pero sí indican que reconocen algunos créditos previa solicitud del alumnado y tras aprobarlo por comisión. De todos modos, no queda claro del todo si las universidades tienen convenio específico o no, si responden a convalidaciones con otros másteres de Formación del Profesorado de otras universidades o si, el reconocimiento es de créditos del MAES en otros másteres o, incluso, doctorados.

Figura 4.4

Másters con reconocimiento de créditos



En el Anexo 5 se resume la estructura de Gestión de la titulación en las distintas universidades.

4.4.2 Contextualización y estructura

En este apartado, se muestran los resultados obtenidos con respecto a los centros en los que se imparte el título, su denominación, especialidades impartidas y, finalmente, a la distribución de créditos en los distintos módulos que conforman el título.

4.4.2.1 Tipología de centros en los que se imparte el título

En la tabla 4.4, se muestra, según los resultados del cuestionario, la distribución de los distintos centros a los que está adscrito el título según el tipo de centro (propio o adscrito) y el carácter de la universidad (pública o privada).

Tabla 4.4

Categorización de los centros en los que se imparte el título en función del tipo de centro o de universidad

Denominación del Centro	Tipo de centro		Universidad		Total
	Propio	Adscrito	Pública	Privada	
a) Facultades específicas de Educación y/o Formación del Profesorado/Facultad de Magisterio.	17	1	16	2	18
b) Facultades que incluyen los estudios de Educación (p.e. Educación y Psicología)	10	1	6	5	11
c) Facultad de Educación conjuntamente con otros centros (p.e. Facultad de Ciencias y Facultad de Formación del Profesorado)	5		5		5
d) Escuelas/ Institutos de Máster/Posgrado/Doctorado	8	2	9	1	10
e) Otras Facultades (p.e. Informática, Biología, Humanidades y Ciencias de la Comunicación)	5		3	2	5
f) Centro de Enseñanza Superior/Centro de Estudios/Escuela Universitaria de Magisterio		3		3	3
g) Otros casos (p.e. la Universitat Oberta de Catalunya indica "Uno")	2		1	1	2
h) No se indica	3		2	1	3
	50	7	42	15	57

Como se aprecia en la Tabla 4.4, en la gran mayoría de las universidades (50, 87,8%) el título se imparte en un centro propio y en el resto (7, 12,2%) en un centro adscrito. En dos casos (g), por la información proporcionada, no se podía identificar el tipo de centro y en otros tres no se indicaba (h).

Con la información aportada se pueden diferenciar tres niveles en función del grado de responsabilidad que tienen las facultades de educación o facultades que incluyen los estudios de educación en la impartición del título.

Nivel A. En 29 universidades (50,9 % de las respuestas), tanto públicas como privadas, el título se imparte en facultades de educación (a) o en otras que incluyen los estudios de educación (b).

Nivel B. En 5 universidades públicas (8,8%) la impartición se comparte entre las facultades de educación y otras facultades (c).

Nivel C. En 18 universidades, tanto públicas como privadas, (31,6%) las facultades de educación no participan en la coordinación del título. Esto se lleva a cabo en escuelas y/o institutos de posgrado (d) (17,5%), otras facultades (e) (8,8%), o centros de enseñanza superior (f) (5,35%)

4.4.2.2 Denominación completa del título

Se plantean cuatro tipos de denominaciones para el título, según se utilice o no “Formación del” y/ o “Universitario” en la extensión en que se muestra en la Tabla 4.5.

Tabla 4.5

Tipos de denominación del título según el tipo de universidad

Denominación	Universidad		Total
	Pública	Privada	
1. Máster universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas	19	9	28
2. Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas	10	5	15
3. Máster en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas	7	1	8
4. Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas	6	0	6

La denominación más frecuente (28, 49,1%) es la que incluye las expresiones “universitario” y “formación”, seguida de la que no incluye “formación” (15, 26,3%).

4.4.2.3 Comienzo de la impartición del título

Desde sus comienzos en el curso académico 2009-10 hasta el curso 2023-24, se han realizado 15 ediciones del MAES. En la tabla 4.6 se muestra el recuento de universidades, públicas y privadas, según el periodo de implantación del título. Para ello, se han diferenciado 3 periodos de 5 años. También se consigna de forma separada el número de universidades que comenzaron en el primer curso de implantación. Una universidad pública no incluyó este dato. Se han incorporado al primer curso (2009/10) la información de dos universidades que indican el 2008 como año de comienzo.

Tabla 4.6

Tramos de comienzo de la impartición del título según el tipo de universidad

Universidad	Primer curso 2009/10	Primeros cinco cursos 2009/10-2013/14	Del sexto al décimo cursos 2014/15- 2018/19	Últimos cinco cursos 2019/20- 2023/24
Pública	29	38	3	0
Privada	4	9	2	4
Total	33	37	5	4

Como se aprecia en la Tabla 4.6, la gran mayoría de las universidades que han respondido al cuestionario (37, 64,9 %) comenzaron la implantación del título en los primeros cinco cursos. Prácticamente todas las universidades públicas (90,5%) lo hicieron en este tramo mientras que en las privadas la implantación se ha ido realizando de forma más gradual y 4 de ellas (26,7%) lo han hecho en los últimos cinco cursos.

4.4.2.4 Especialidades de la Titulación

Existe una gran variedad en cuanto al número de especialidades que se contemplan en cada universidad, así como en el número de plazas ofertadas para cada una de ellas (Véase el anexo 2). Algunas de las especialidades propuestas en la encuesta no se imparten específicamente en ninguna universidad (Tabla 4.7).

Tabla 4.7*Resumen de oferta de especialidades*

Especialidades propuestas en la encuesta que no se imparten específicamente en ninguna Universidad	Especialidades que son sólo ofertadas por menos de diez universidades	Especialidades que son ofertadas por menos de 20 Universidades	Especialidades se imparten en más de 20 Universidades
Análisis y Química Industrial.	Administración de empresas (ofrecida sólo por 7 Universidades, 4 públicas y 3 privadas).	Dibujo (ofertada sólo por 18 universidades, 16 públicas y 2 privadas).	Biología y Geología (ofertada sólo por 32 universidades, 27 públicas y 5 privadas).
Asesoría y procesos de imagen personal.	Alemán (ofertada sólo por 5 universidades, todas ellas públicas).	Filosofía (ofertada sólo por 18 universidades, 15 públicas y 3 privadas).	Economía (ofertada sólo por 23 universidades, 20 públicas y 3 privadas).
Construcciones civiles y edificación.	Griego (ofertada sólo por 5 universidades, todas ellas públicas).	Informática (ofertada sólo por 15 universidades, 13 públicas y 2 privadas).	Educación Física (ofertada sólo por 38 universidades, 31 públicas y 7 privadas).
Navegación e instalaciones marinas.	Hostelería y Turismo (ofertada sólo por 4 universidades, 3 públicas y 1 privada).	Intervención Socio-comunitaria (ofertada sólo por 10 universidades, 7 públicas y 3 privadas).	Física y Química (ofertada sólo por 32 universidades, 29 públicas y 4 privadas).
Organización y procesos de mantenimiento de vehículos.	Italiano (ofertada sólo por 2 universidades, todas ellas públicas).		Formación y Orientación Laboral (ofertada sólo por 20 universidades, 14 públicas y 6 privadas).
	Latín (ofertada sólo por 3 universidades, todas ellas públicas).		Geografía e Historia (ofertada sólo por 34 universidades, 31 públicas y 3 privadas).
	Organización y Gestión Comercial (ofertada sólo por una universidad privada).		Inglés (ofertada sólo por 37 universidades, 31 públicas y 6 privadas).

	Portugués (ofertada sólo por 2 universidades públicas).		Lengua Castellana y Literatura (ofertada sólo por 37 universidades, 28 públicas y 9 privadas).
	Procesos Sanitarios (ofertada sólo por 7 universidades, 5 públicas y 2 privadas).		Matemáticas (ofertada sólo por 31 universidades, 28 públicas y 3 privadas).
	Procesos y Medios de Comunicación (ofertada sólo por 3 universidades, 2 públicas y una privada).		Música (ofertada sólo por 21 universidades, 18 públicas y 3 privadas).
			Organización Educativa (ofertada sólo por 35 universidades, 29 públicas y 6 privadas).
			Tecnología (ofertada sólo por 25 universidades, 21 públicas y 4 privadas).

Existen algunas especialidades que son muy poco frecuentes, ofertadas por menos de diez universidades (Tabla 4.7). Algunas de estas especialidades se imparten agrupadas, por ejemplo, es el caso de los idiomas, que se aglutinan en especialidades de “Lenguas Extranjeras” o de idiomas. Otras especialidades son ofertadas por menos de 20 Universidades (Tabla 4.7). Sin embargo, la gran mayoría se imparten en más de 20 Universidades (Tabla 4.7).

En cuanto al número de plazas ofertadas en cada una de las especialidades, la variedad es muy grande (Tabla 4.8).

Tabla 4.8*Plazas ofertadas en especialidades que se imparten en más de 20 Universidades*

Especialidades	Número de Universidades que la ofertan	Plazas ofertadas por especialidad
Biología y Geología	32	sólo 11 de ellas ofrecen más de 30 plazas anuales.
Economía	23	sólo 5 de ellas ofrecen más de 30 plazas anuales.
Educación Física	38	sólo 9 de ellas ofrecen más de 30 plazas anuales.
Física y Química	32	sólo 4 de ellas ofrecen más de 30 plazas anuales.
Formación y Orientación Laboral	20	sólo 5 de ellas ofrecen más de 30 plazas anuales.
Geografía e Historia	34	sólo 13 de ellas ofrecen más de 30 plazas anuales.
Inglés	37	sólo 14 de ellas ofrecen más de 30 plazas anuales.
Lengua Castellana y Literatura	37	sólo 10 de ellas ofrecen más de 30 plazas anuales.
Matemáticas	31	sólo 6 de ellas ofrecen más de 30 plazas anuales.
Música	21	sólo una de ellas ofrece más de 30 plazas anuales.
Organización Educativa	35	sólo 6 de ellas ofrecen más de 30 plazas anuales.
Tecnología	25	sólo 6 de ellas ofrecen más de 30 plazas anuales.

4.4.2.5 Distribución de créditos en el máster

Según la orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Ministerio de Educación y Ciencias, 2007), los

diferentes bloques del MAES tienen un mínimo de créditos que no se pueden reducir dado su carácter regulado y profesionalizante:

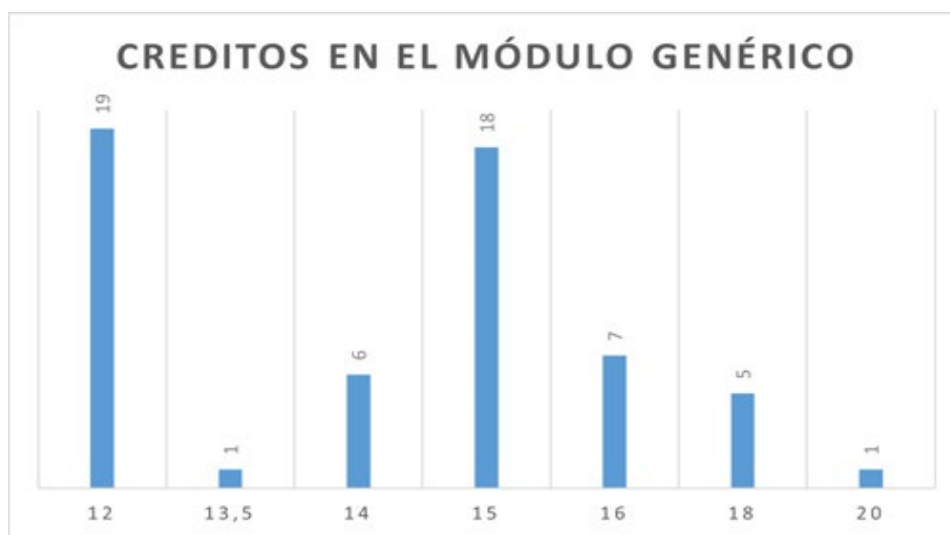
- Módulo genérico (PCE + ADP + SFE) 12 créditos
- Módulo específico (AEM + IIDIE + CFD) 24 créditos
- Módulo Prácticum (Prácticas Externas + TFM) 16 créditos

Estas restricciones dejan unas horquillas que cada título puede variar en la composición del módulo genérico, módulo específico, asignaturas optativas y módulo Prácticum.

Respecto al módulo genérico, la orden ECI permite horquillas de créditos que pueden variar entre 12 y 20 créditos. La Figura 4.5. representa la distribución de los créditos asignados al módulo genérico en los programas de Máster en Profesorado de Educación Secundaria en las distintas universidades españolas analizadas. El eje horizontal muestra los distintos valores de créditos (12, 13.5, 14, 15, 16, 18 y 20), mientras que el eje vertical indica la frecuencia con la que estos valores aparecen en las distintas titulaciones.

Figura 4.5

Distribución de créditos en el módulo genérico



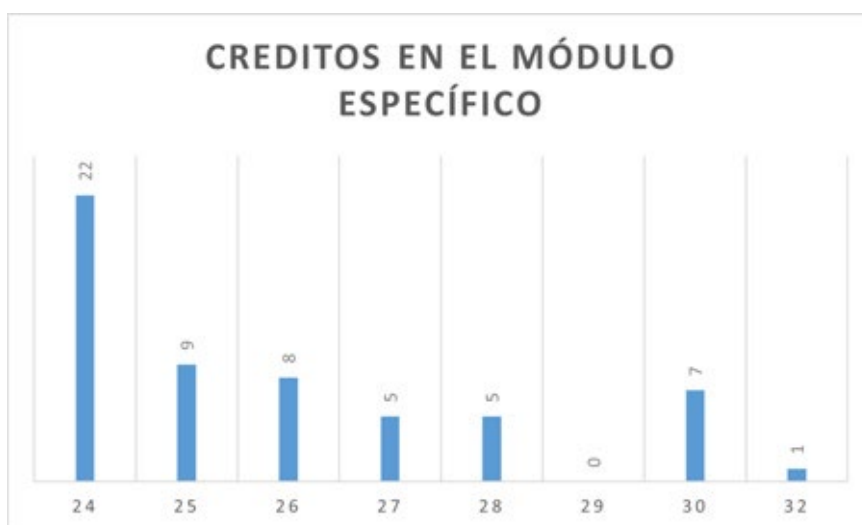
Se observa que la mayoría de los programas de máster en las universidades españolas asignan 12 o 15 créditos al módulo genérico, representando conjuntamente el 64.9% de las titulaciones analizadas.

Si analizamos ahora el módulo específico, la orden ECI permite una horquilla de entre 24 y 32 créditos para las asignaturas correspondientes a las diferentes especialidades del máster. La

Figura 4.6 representa la distribución de los créditos asignados al módulo específico en los programas del máster en las titulaciones analizadas. En el eje horizontal se observan diferentes valores de créditos (24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 y 32), mientras que en el eje vertical se indica la cantidad de titulaciones que asignan dichos créditos al módulo específico.

Figura 4.6

Distribución de créditos en el módulo específico



Se observa en la Figura 4.6. que la mayoría de las titulaciones asignan 24 créditos al módulo específico, lo que representa el 40.7% del total de programas analizados. Este valor es significativamente más frecuente que cualquier otro. Además, más del 75% de las titulaciones se concentran en el intervalo 24-26 créditos.

Las restricciones de la orden ECI permiten que ciertas titulaciones puedan destinar una horquilla entre 0 y 8 créditos a asignaturas optativas en la titulación. Sin embargo, como se puede observar en la Figura 4.7, la presencia de asignaturas optativas entre las titulaciones analizadas, la gran mayoría de los programas de máster (80.7%) no incluyen asignaturas optativas dentro de su plan de estudios. Esto sugiere que la mayoría de las universidades estructuran el máster con un itinerario cerrado, sin posibilidad de que los estudiantes elijan asignaturas adicionales. Solo un 19.3% de las titulaciones analizadas ofrecen alguna cantidad de créditos optativos con 8 créditos como la opción más frecuente.

Figura 4.7

Distribución de créditos en asignaturas optativas



La normativa de distribución de créditos en la orden ECI/3858/2007 dejan un margen de entre 16 y 24 créditos para el módulo Prácticum (prácticas externas + TFM). La Figura 4.8 representa la distribución de créditos en las titulaciones analizadas. En la distribución observada, se evidencia que la mayoría de las titulaciones asignan entre 16 y 20 créditos al Prácticum. En particular, el valor más común es 18 créditos, representando el 33.3% de los programas analizados, seguido de la opción de 16 créditos, con un 28.1% de las titulaciones, y 20 créditos, presente en el 22.8% de las mismas.

Figura 4.8.

Distribución de créditos en el módulo PRACTICUM

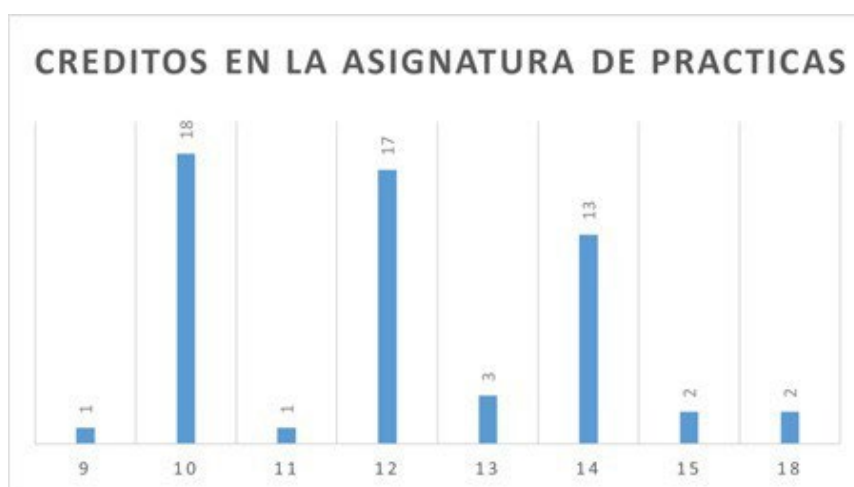


Si analizamos por separado las prácticas y el TFM, en la Figura 4.8 podemos observar que, dado que el módulo de Prácticum en su conjunto debe distribuirse entre 16 y 24 créditos, la asignatura de Prácticas representa la mayor parte de estos créditos.

Como puede observarse en la Figura 4.9, los valores más frecuentes son 10 y 12 créditos, con un 61.4% de las titulaciones optando por estas opciones. 14 créditos es la tercera opción más común, representando un 22.8% de las titulaciones.

Figura 4.9

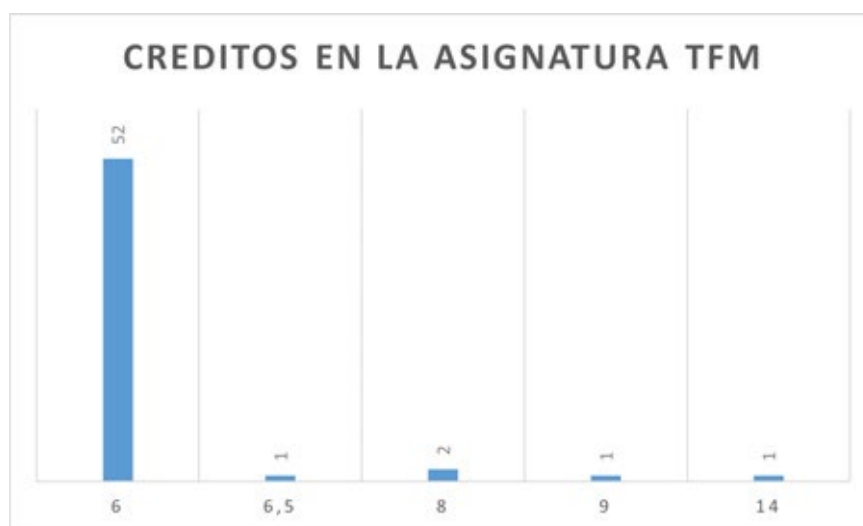
Distribución de créditos en la asignatura de prácticas



Por otra parte, como puede observarse en la Figura 4.10, el 91.2% de las titulaciones analizadas asignan 6 créditos al TFM. Esta homogeneidad sugiere que la mayoría de los programas se acogen al mínimo establecido en la orden ECI/3858/2007 distribuyendo la carga del máster en los otros módulos. De hecho, el TFM es la asignatura con menor variabilidad en la distribución de créditos, en contraste con otros módulos como el módulo específico, en los que donde hay más diversidad en la asignación de créditos.

Figura 4.10

Distribución de créditos en la asignatura TFM



4.4.2.6 Departamentos y Áreas de Conocimiento

El número de departamentos implicados en la docencia del título abarcan una horquilla que va desde 1-5 hasta más de 50, como se detalla en la siguiente lista. En las universidades privadas que contestan a este aspecto (representan el 17,86% de las respuestas obtenidas), el número de departamentos implicados es menor (en este caso los valores oscilan entre 1 y 10 departamentos).

- Sin información: 4 (3 privadas y 1 pública)
- Entre 1 y 5: 8 universidades (6 públicas y 2 privadas)
- Entre 6 y 10: 12 universidades (7 públicas y 5 privadas)

- Entre 11 y 15: 8 universidades (todas públicas)
 - Entre 16 y 20: 5 universidades (todas públicas)
 - Entre 21 y 25: 7 universidades (2 indican más de 20 y otra alrededor de 20, todas públicas)
 - Entre 26 y 30: 3 universidades (todas públicas)
 - Entre 31 y 40: 3 universidades (todas públicas)
 - Entre 41 y 50: 2 universidades (públicas)
 - Más de 50: 2 universidades (58 y 67, públicas)
- Total: 56

Figura 4.11

Distribución del número de departamento que imparten docencia en el Máster



El número de áreas de conocimientos implicadas en la docencia del título ofrece el siguiente comportamiento, en el que se denota la participación de un menor número de áreas en las

universidades privadas en comparación con las públicas, en línea con lo comentado anteriormente sobre el número de departamentos:

- Sin información: 4 (3 privadas y 1 pública)
- Entre 1 y 5: 11 universidades (10 privadas y 1 pública)
- Entre 6 y 10: 7 universidades (6 privadas y 1 pública)
- Entre 11 y 15: 5 universidades ((4 públicas y 1 privada)
- Entre 16 y 20: 3 universidades (todas públicas)
- Entre 21 y 25: 5 universidades (todas públicas)
- Entre 26 y 30: 3 universidades (todas públicas)
- Entre 31 y 35: 4 universidades (todas públicas)
- Entre 36 y 40: 4 universidades (todas públicas)
- Entre 41 y 50: 3 universidades (públicas)
- Entre 51 y 60: 2 universidades (públicas)
- Entre 61 y 70: 2 universidades (públicas)
- Entre 71 y 80: 2 universidades (públicas)
- Más de 80: 1 universidad (pública)

Total: 56

4.4.2.7 Perfil del profesorado que imparte el título

En general NO existen criterios específicos para asignar la docencia en el título en la mayoría de las universidades (en dos de cada tres). En los pocos casos en los que existe parece que son aplicados por la Comisión Académica de la titulación.

Sin requisitos específicos 66,07% (37 de 56)

- No:10
- No, depende de los propios departamentos: 24
- Grado y antigüedad: 2

- No, asignación según perfil del profesorado: 1

Con requisitos específicos 28,57 % (16 de 56)

- Se asigna docencia del máster al profesorado asociado procedente de la Ed. Secundaria y al profesorado universitario según reparto de POD: 3
- Se procura que el o la docente tenga o haya tenido experiencia en secundaria: 3
- A propuesta del departamento se envía el CV del candidato/a a la Comisión Académica para ver la idoneidad del perfil en el Máster y dar el visto bueno: 2
- Con requisitos (sin especificar): 1
- Calidad docente: 1
- La estabilidad del profesorado es un objetivo de la Comisión Académica. El compromiso docente se renueva con carácter anual salvo cese o renuncia: 1
- Selección mediante convocatoria a profesorado por parte de la CAM: 1
- El currículum del profesorado ha de ser aprobado por la comisión académica: 1
- Sí: 1
- Profesorado doctor que esté en ejercicio: 1
- Si, se realizan concursos específicos para cada área: 1

Sin contestar: Sin responder/no se entiende la pregunta: 5,36 % (3 de 56)

El **número de profesores/as universitarios/as con docencia en el título** (clases, no tutorías de prácticas) en el último curso del que se tienen datos en la universidad, también comprende una horquilla amplia que abarca desde el intervalo 1-10 hasta más de 275 profesores. Estos datos tienen que ver con el número de especialidades ofertadas por cada una de las universidades.

- Sin información: 1 (pública)
- Entre 1 y 10: 2 universidad (1 pública y 1 privada)
- Entre 11 y 20: 3 universidades (3 privadas)

- Entre 21 y 30: 7 universidades (6 públicas y 1 privada)
- Entre 31 y 40: 5 universidades (3 públicas y 2 privada)
- Entre 41 y 50: 3 universidades (2 públicas y 1 privada)
- Entre 51 y 60: 2 universidades (1 pública y 1 privada)
- Entre 61 y 70: 3 universidades (1 pública y 2 privadas)
- Entre 71 y 80: 4 universidades (públicas)
- Entre 81 y 90: 5 universidades (públicas)
- Entre 91 y 100: 3 universidades (públicas)
- Entre 101 y 110: 2 universidades (públicas)
- Entre 141 y 150: 4 universidades (públicas)
- Entre 171 y 180: 4 universidades (públicas)
- Entre 181 y 190: 1 universidades (pública)
- Entre 201 y 250: 3 universidades (públicas)
- Entre 251 y 275: 2 universidades (públicas)
- Más de 275: 3 universidades
(públicas)
- Total: 56

No podemos analizar de forma general la **carga docente del profesorado por sus categorías profesionales** en el último curso del que se tienen datos en la universidad, ya que un porcentaje muy alto de las 56 universidades que rellenaron el cuestionario no contestan a estas preguntas, como se puede ver en la siguiente lista, donde se recoge el porcentaje de la categoría profesional sobre el total del PDI que imparte docencia en el Máster. También se preguntó sobre el número de doctores/as - % doctores - % horas impartidas por el profesorado con grado de Doctor/a sobre el total de horas impartidas en el título.

1. CATEDRÁTICA/CATEDRÁTICO DE UNIVERSIDAD

- Entre 0% y 10%: 23
- Entre 11% y 20%: 8

- Entre 21% y 30%: 1
- Entre 31% y 50%: 0
- Entre 51% y 75%: 0
- Entre 76% y 100%: 0
- Sin datos: 24

2. PROFESORA/PROFESOR TITULAR DE UNIVERSIDAD

- Entre 0% y 10%: 7
- Entre 11% y 20%: 7
- Entre 21% y 30%: 6
- Entre 31% y 50: 15
- Entre 51% y 75%: 1
- Entre 76% y 100%: 0
- Sin datos: 20

3. CATEDRÁTICA/CATEDRÁTICO DE ESC. UNIV.

- Entre 0% y 10%: 12 (sólo 3 por encima de 4%)
- Entre 11% y 20%: 0
- Entre 21% y 30%: 0
- Entre 31% y 50: 0
- Entre 51% y 75%: 0
- Entre 76% y 100%: 0
- Sin datos: 44

4. PROFESORA/PROFESOR TITULAR DE ESC.

- Entre 0% y 10%: 8
- Entre 11% y 20%: 2
- Entre 21% y 30%: 1
- Entre 31% y 50: 0
- Entre 51% y 75%: 0
- Entre 76% y 100%: 0

- Sin datos: 45

5. *P. TITULAR ESC. UNIVERSITARIA INTERINO*

- Entre 0% y 10%: 3 (residual, apenas 1 docente por centro)
- Entre 11% y 20%: 0
- Entre 21% y 30%: 1
- Entre 31% y 50: 0
- Entre 51% y 75%: 0
- Entre 76% y 100%: 0
- Sin datos: 52

6. *PROFESORA/PROFESOR CONTRATADO DOCTOR*

- Entre 0% y 10%: 6
- Entre 11% y 20%: 15
- Entre 21% y 30%: 11
- Entre 31% y 50: 1
- Entre 51% y 75%: 2
- Entre 76% y 100%: 0
- Sin datos: 21

7. *PROFESORA/PROFESOR PERMANENTE LABORAL*

- Entre 0% y 10%: 8
- Entre 11% y 20%: 1
- Entre 21% y 30%: 1
- Entre 31% y 50: 0
- Entre 51% y 75%: 1
- Entre 76% y 100%: 0
- Sin datos: 45

8. *PROFESORA/PROFESOR AYUDANTE DOCTOR*

- Entre 0% y 10%: 15

- Entre 11% y 20%: 4
- Entre 21% y 30%: 0
- Entre 31% y 50: 0
- Entre 51% y 75%: 0
- Entre 76% y 100%:
- Sin datos: 37

9. PROFESORA/PROFESOR COLABORADOR

- Entre 0% y 10%: 9
- Entre 11% y 20%: 0
- Entre 21% y 30%: 0
- Entre 31% y 50: 0
- Entre 51% y 75%: 0
- Entre 76% y 100%: 0
- Sin datos: 47

10. PROFESORA/PROFESOR ASOCIADO

- Entre 0% y 10%: 2
- Entre 11% y 20%: 50: 5
- Entre 21% y 30%: 9
- Entre 31% y 50: 0
- Entre 51% y 75%: 0
- Entre 76% y 100%: 3
- Sin datos: 37

11. PROFESORA/PROFESOR CC. SALUD

- Entre 0% y 10%: 2
- Entre 11% y 20%: 0
- Entre 21% y 30%: 0
- Entre 31% y 50: 0
- Entre 51% y 75%: 0
- Entre 76% y 100%: 0

- Sin datos: 54

12. PROFESORA/PROFESOR PERSONAL DOCENTE, INVESTIGADOR O TÉCNICO

- Entre 0% y 10%: 14
- Entre 11% y 20%: 0
- Entre 21% y 30%: 1
- Entre 31% y 50: 0
- Entre 51% y 75%: 0
- Entre 76% y 100%: 0
- Sin datos: 41

13. PROFESORA/PROFESOR LECTOR

- Entre 0% y 10%: 9
- Entre 11% y 20%: 0
- Entre 21% y 30%: 0
- Entre 31% y 50: 0
- Entre 51% y 75%: 0
- Entre 76% y 100%: 0
- Sin datos: 47

14. PROFESORA/PROFESOR EMÉRITO

- Entre 0% y 10%: 1
- Entre 11% y 20%: 1
- Entre 21% y 30%: 0
- Entre 31% y 50: 0
- Entre 51% y 75%: 0

- Entre 76% y 100%: 0

- Sin datos: 54

Sí podemos analizar los datos sobre la cantidad de profesores/as de enseñanza secundaria con docencia en el título (clases, no tutorías de prácticas), ya que la mayoría de las universidades (el 70%) han indicado el % de horas impartidas por esa categoría sobre el total de horas impartidas en el título. En la siguiente lista podemos ver que, de las 39 universidades que contestan a esta pregunta, en 1 de cada 3 el porcentaje de este profesorado sobre el resto supera el 30%.

15. Número y porcentaje de docencia del profesorado de enseñanza secundaria con docencia en el título (clases, no tutorías de prácticas) curso 2022-2023

- Entre 0% y 10%: 12

- Entre 11% y 20%: 5

- Entre 21% y 30%: 7

- Entre 31% y 50: 8

- Entre 51% y 75%: 2

- Entre 76% y 100%: 5

- Sin datos: 17

Conclusiones

Tras el análisis de los datos disponibles, se podría concluir lo siguiente:

- Se observa una predominancia de universidades en las que no hay un criterio definido específico para la asignación de profesorado al Máster.
- Se observa una predominancia de universidades en las que son los y las docentes de plantilla las personas responsables de la docencia en el Máster.
- Hay una enorme heterogeneidad en el número de profesores/as y de departamentos y áreas implicadas.
- Hay ciertas diferencias entre el profesorado del Máster de universidades privadas y públicas, tanto en el número de docentes, como de departamentos y áreas implicadas.

- La encuesta es un punto de partida, pero hay que afinar más algunas cuestiones:
 - Hay bastantes inconsistencias de datos.
 - Falta información que permitiría comprender mejor algunas variables (p. ej., cuánto profesorado específico de Educación participa en el Máster).
- Aunque la encuesta ha permitido obtener una visión inicial bastante útil, también ha puesto en evidencia algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta en la evaluación de los resultados. Por un lado, hay varias inconsistencias en los datos reportados, probablemente debidas a interpretaciones diferentes de algunas preguntas o a la falta de información precisa por parte de las personas que respondieron. Por otro lado, faltan ciertos datos que permitirían afinar más el análisis. Por ejemplo, no siempre queda claro cuántos profesores del ámbito específico de Educación participan en el Máster, lo que dificulta valorar el peso real de esa formación en el conjunto del programa.

4.4.3 El módulo de prácticum

4.4.3.1 Número de materias y créditos en el módulo prácticum

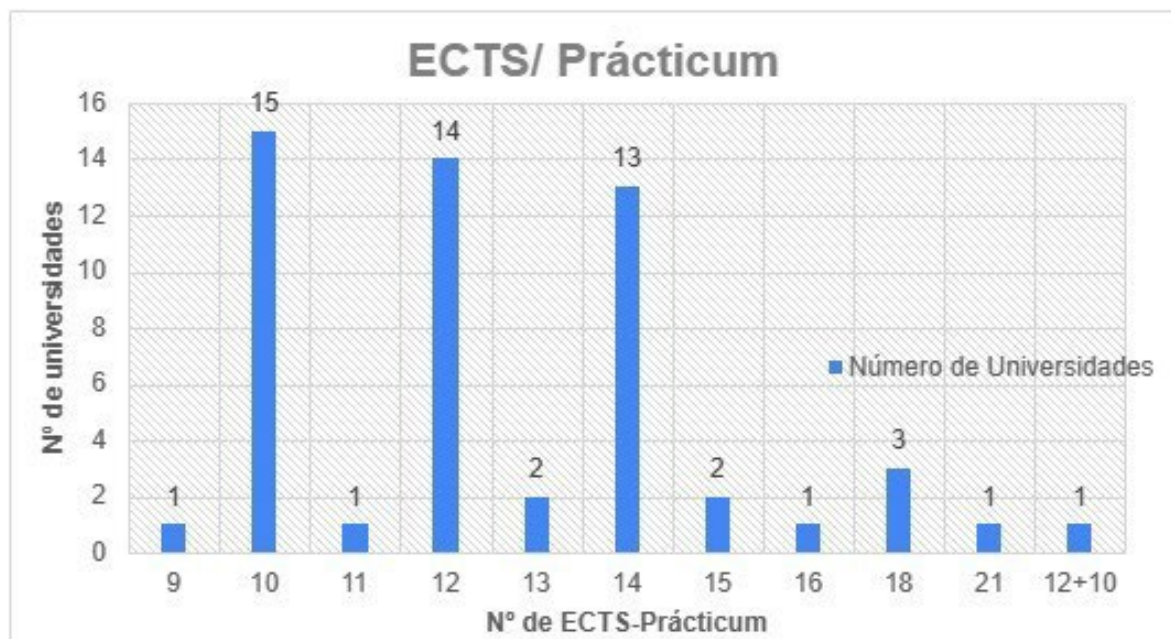
Las universidades que imparten el MAES contemplan un módulo que agrupa los ECTS de las Prácticas y el TFM.

Centrándonos en los correspondientes a las Prácticas existe un amplio rango de carga de créditos con una diversidad notable. Esta se mueve entre los 9 y los 18 créditos. La media de las 54 universidades que han vertido sus respuestas es de 13,01. El grueso de la oferta se encuentra en el rango de 12 a 14 que agrupa al 57,4% de las universidades.

16 universidades proponen prácticas curriculares en 12 ECTS (29,4%), 13 en 14 ECTS (24,07%) y 10 en 10 ECTS (18,5%). El rango de 10 a 14 ECTS agrupa al 77,7% de las universidades que han emitido respuestas. Por encima de 14 ECTS, el número de universidades es notablemente menor -11- lo que supone el 20,3% del conjunto de universidades. Esa media de 13 ECTS corresponde al 21,6% de los créditos del máster de 60 ECTS.

Figura 4.12.

Distribución de los créditos de las Prácticas en las universidades



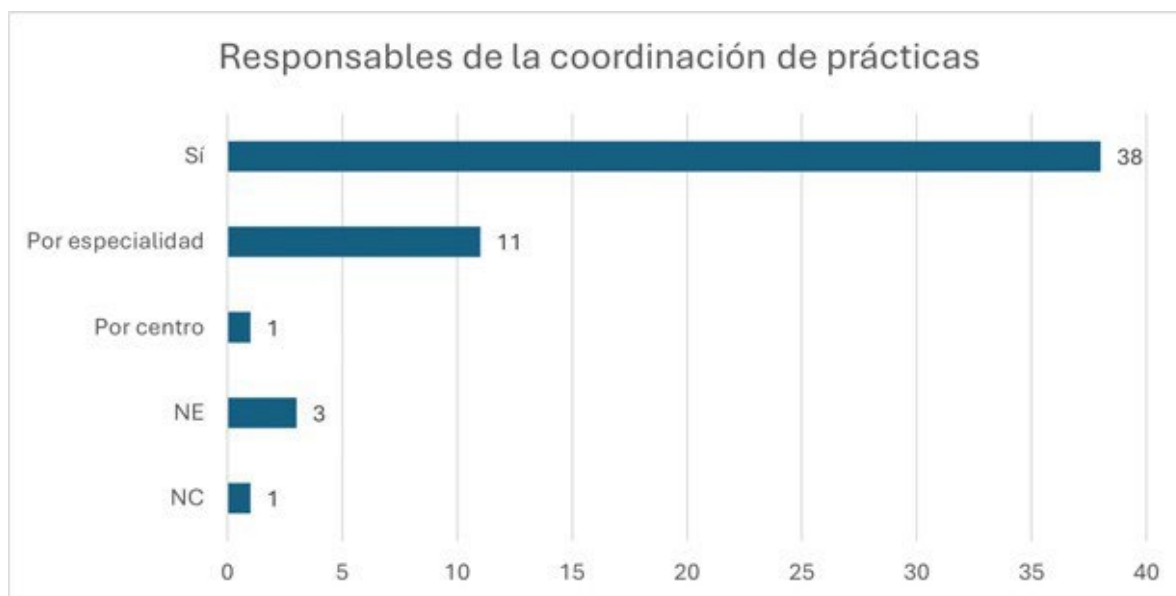
4.4.3.2 Estructura y órganos de coordinación y gestión de calidad del título

Con respecto a la coordinación de las prácticas, las respuestas que contemplan la dedicación de un/a responsable es abrumadoramente mayoritaria, 50 universidades de las 54 que responden así lo indican lo que supone un 92,59% de las respuestas. Las 4 universidades restantes no especifican número o no responden a este apartado.

Los matices a esa coordinación provienen de la dimensión y organización de algunas de estas universidades estableciéndose en la mayoría de ellas una coordinación general (38, 78,3%), (Figura 4.13) pero señalando en algunas la existencia de una coordinación de prácticas por especialidad (11 de ellas, 20'3%) (Universidad Autónoma de Barcelona, Burgos, Castilla-La Mancha, Católica de Ávila, Extremadura, Huelva, Las Palmas, León, Pompeu i Fabra y Vic). La Universidad de Santiago de Compostela indica que esa coordinación se lleva a cabo por cada centro universitario.

Figura 4.13

Responsables de la coordinación



4.4.3.3 Realización de prácticas extracurriculares

La realización de prácticas extracurriculares se contempla en 24 de las 54 universidades que han respondido a la encuesta, lo que supone un 44,4% del total de universidades. El 53,7%, por contra, indica no llevarlas a cabo –29 universidades–. La Universidad de Granada no proporciona datos al respecto.

Sobre el número de estudiantes que realiza estas prácticas existe alguna imprecisión en ciertas respuestas que señalan cantidades o poco definidas “muy pocos alumnos” o que indican todo lo contrario “880”. Esto dificulta el análisis.

No obstante, de las respuestas afirmativas, 8 universidades de esas 24, señalan que los/as alumnos/as que realizaron este tipo de prácticas fueron pocos –10 o menos–.

Aunque con cierto reparo se puede concluir que la mayoría de las universidades no ofrecen prácticas extracurriculares, y que cuando lo hacen afecta a un número de estudiantes poco significativo.

4.4.3.4 Practicas Erasmus tipo B

El 87% de las universidades que han contestado el cuestionario lo ha hecho de forma negativa. El 9 % han respondido en forma positiva (Universidades de Oviedo, Valladolid, Valencia, Sevilla y Pública de Navarra). El número de estudiantes que han participado ha sido de 13 (Universidad de Valencia-8-; Universidad de Sevilla-5-). Hay una universidad que no tiene información (Universidad de Granada); o bien, no saben/no contestan (Universidad de Navarra).

4.4.3.5 Número de períodos, nombre y créditos de cada período de prácticas

El número de períodos de prácticas del MAES que se realizan las universidades se muestra en la Figura 4.14.

Figura 4.14

Porcentajes de Universidades según el número de periodos de prácticas que organizan en el MAES.



Hay tres universidades (Figura 4.14) que organizan el prácticum en tres períodos (Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC)-125 horas-; Universidad de Málaga-125 horas; Universidad Pontificia de Salamanca-350 horas-). La descripción de los tres períodos en las dos primeras universidades es significativa en cuanto al sentido de las prácticas en su máster.

La denominación de los períodos de prácticas en las 25 universidades que han contestado al cuestionario que organizan dos periodos son: sería, habitualmente: Prácticum I/Prácticum II;

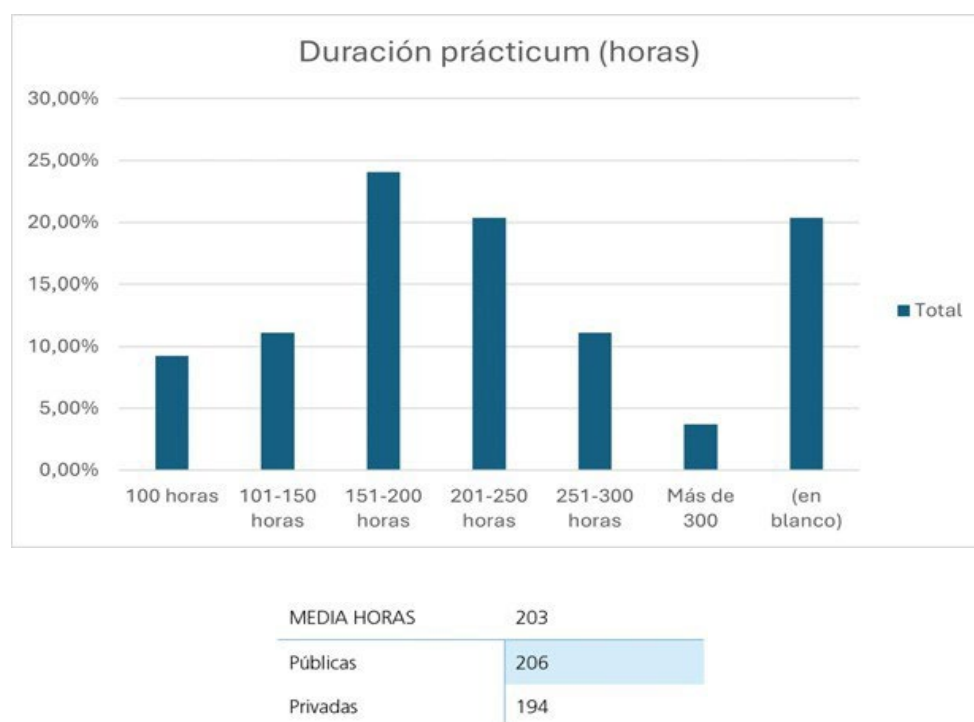
Observación/Intervención; Módulo Genérico/Módulo Específico. La variedad de número de horas y créditos es inmensa. La denominación más habitual para las prácticas en un solo periodo es Prácticum.

4.4.3.6 Duración real de las prácticas en horas y/o en semanas

La duración de las prácticas varía entre universidades. El número de horas oscila entre 100 y 400, con un valor medio de 203 horas. Los valores mínimos se observan en algunas de las universidades andaluzas que han participado en el cuestionario (Universidad de Sevilla y un centro adscrito a esta, Córdoba, Granada y Pablo de Olavide). El valor máximo corresponde a la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuando los datos se organizan por tramos de horas se observa que la mayor frecuencia se encuentra en el tramo de las 151-200 horas (Figura 4.15).

Figura 4.15

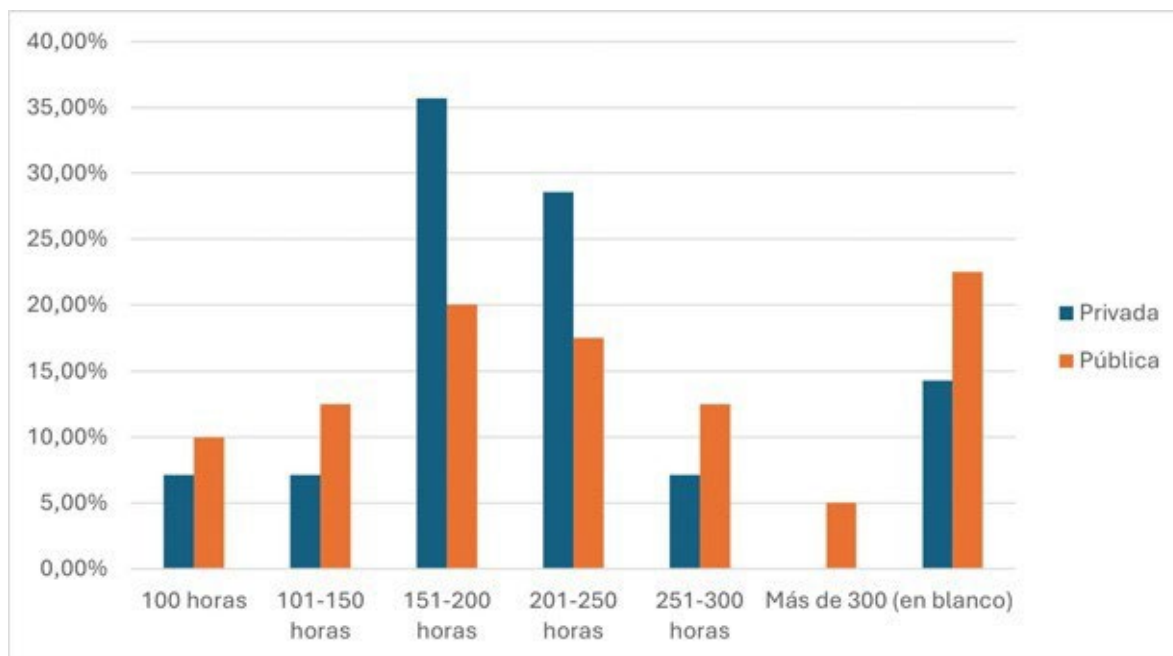
Duración de las prácticas



El número de horas de prácticas entre universidades públicas y privadas (206 frente a 194) no parece muy distinto (Figura 4.16). Las Universidades privadas se concentran más entre las 151 y 250 horas y las públicas tienen una duración más repartida entre los distintos tramos.

Figura 4.16

Distribución del número de horas de prácticas entre universidades públicas y privadas



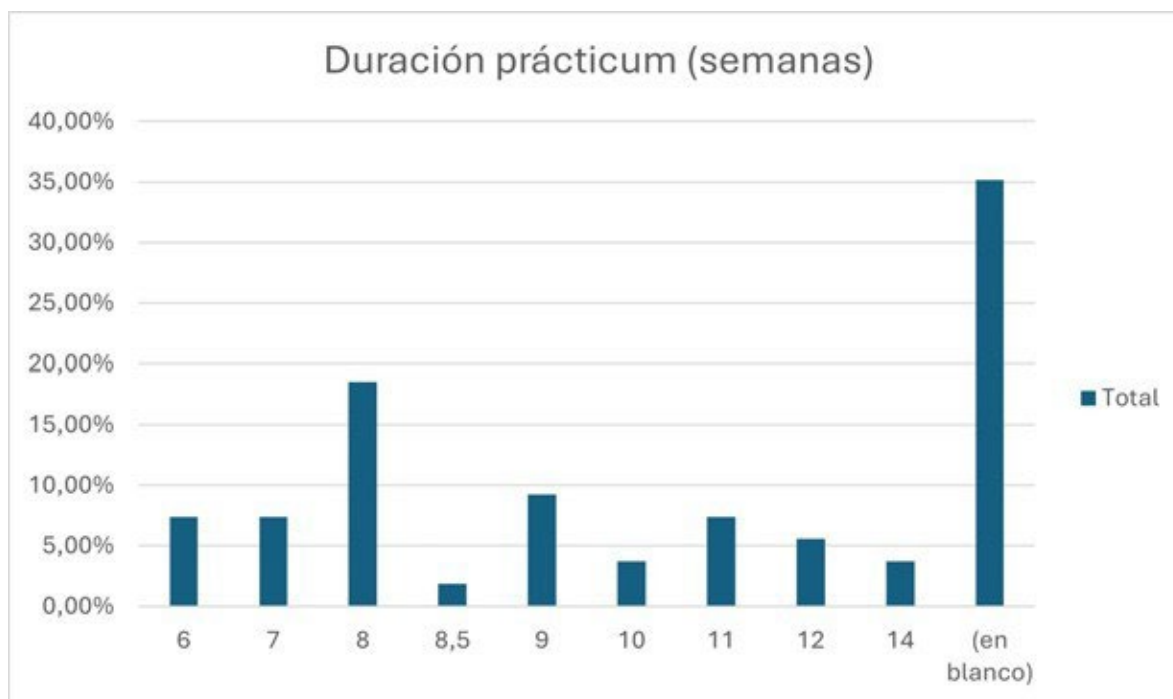
Si se contabiliza por número de semanas, la duración oscila entre 6 y 14 semanas. Las 8 semanas es el valor más común entre las universidades (cercano al 20%), el 30% de estas se sitúa entre 8-9 semanas de duración.

En el caso de la UNED la duración es distinta según la especialidad: 8,6 semanas en el Prácticum General y 8 semanas en el Prácticum de la Especialidad de Orientación Educativa. En algunas universidades el reparto de las horas en semanas es flexible, como la de Extremadura, donde depende de la demanda del centro educativo, pudiendo ser 40 horas a la semana o bien 120 horas en total a repartir como el centro proponga.

En la Universidad Pública de Navarra las prácticas se realizan en modalidad intensiva o extensiva. En la primera de ellas son 10 semanas en modalidad intensiva y en la segunda todo el curso un día a la semana.

Figura 4.17

Distribución en semanas de las prácticas



A tenor de estos datos, se ve necesaria la ampliación del número de horas de las prácticas en los centros educativos dado el carácter habilitante del MAES y, más aún, teniendo en cuenta que el total de los estudiantes no provienen de titulaciones afines a la didáctica o la educación.

4.4.3.7 Participación de los centros concertados en las prácticas

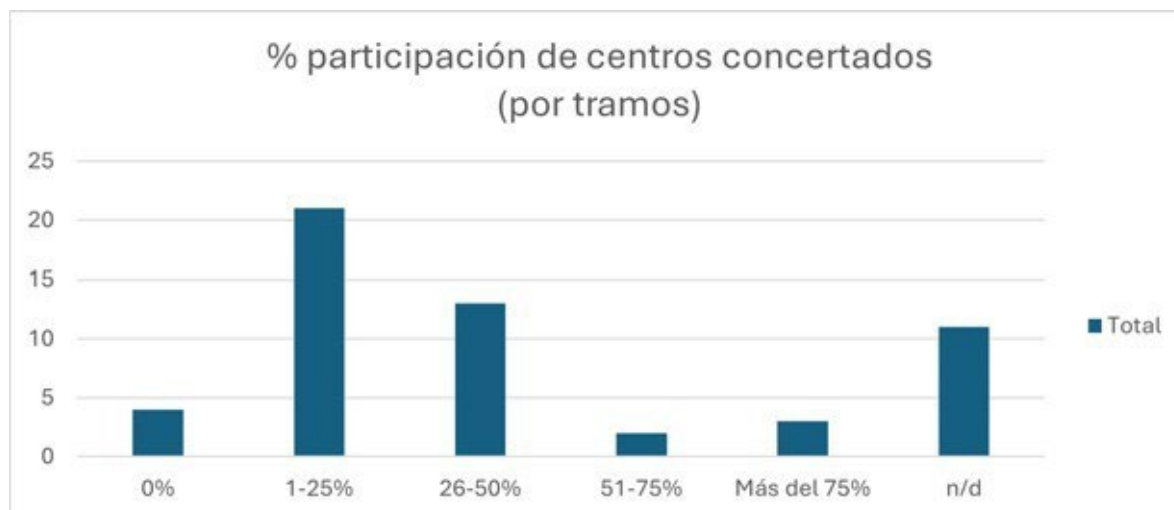
La participación de los centros concertados en la oferta total de plazas varía significativamente entre universidades (Figura 4.18). Once de ellas no proporcionan este dato, mientras que solo cuatro indican de manera explícita que estos centros no forman parte de su oferta.

En la mayoría de los casos, su contribución oscila entre el 1 % y el 25 % de la oferta, seguido por un grupo de universidades en las que esta participación se sitúa entre el 26 % y el 50 %. Solo en cinco casos supera el 50 %.

Estos datos sugieren que las universidades no dependen en gran medida de los centros concertados para la oferta de plazas, aunque su participación es significativa.

Figura 4.18

Participación de los centros educativos concertados en las ofertas de plazas de prácticas en las universidades.

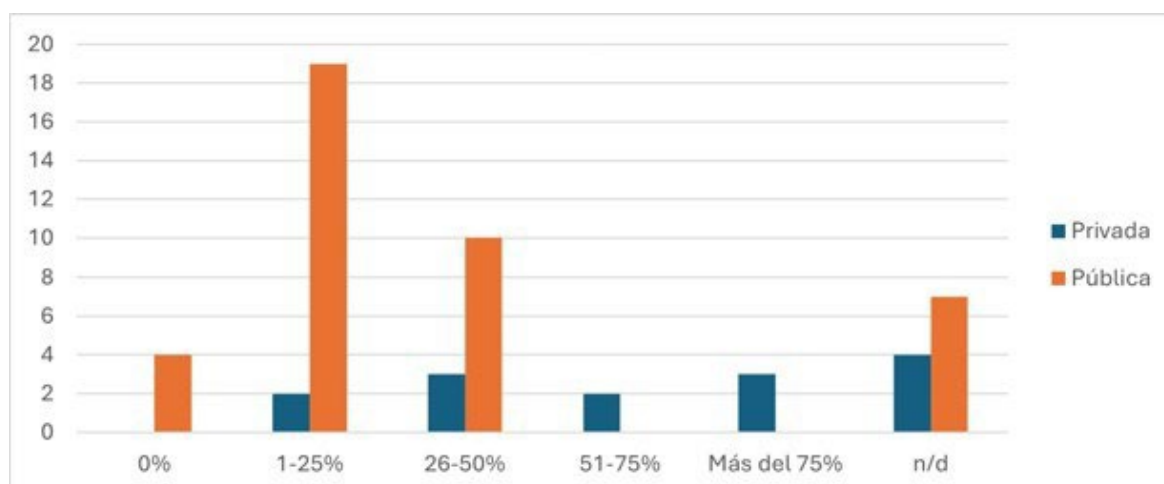


Cuando se analizan por separado universidades públicas y privadas, se observan diferencias importantes. Las universidades públicas cuentan en menor medida con los centros concertados (una media del 19% de los centros) frente a las universidades privadas, donde por término medio este dato asciende al 53%.

Este comportamiento también se aprecia en la gráfica por tramos de participación y tipo de universidad (Figura 4.19). Todas las privadas cuentan con centros concertados y cuando la participación de estos es mayor al 50% estamos ante universidades privadas.

Figura 4.19

Porcentajes de participación de los centros concertados en las prácticas, desglosado según la titularidad de las universidades

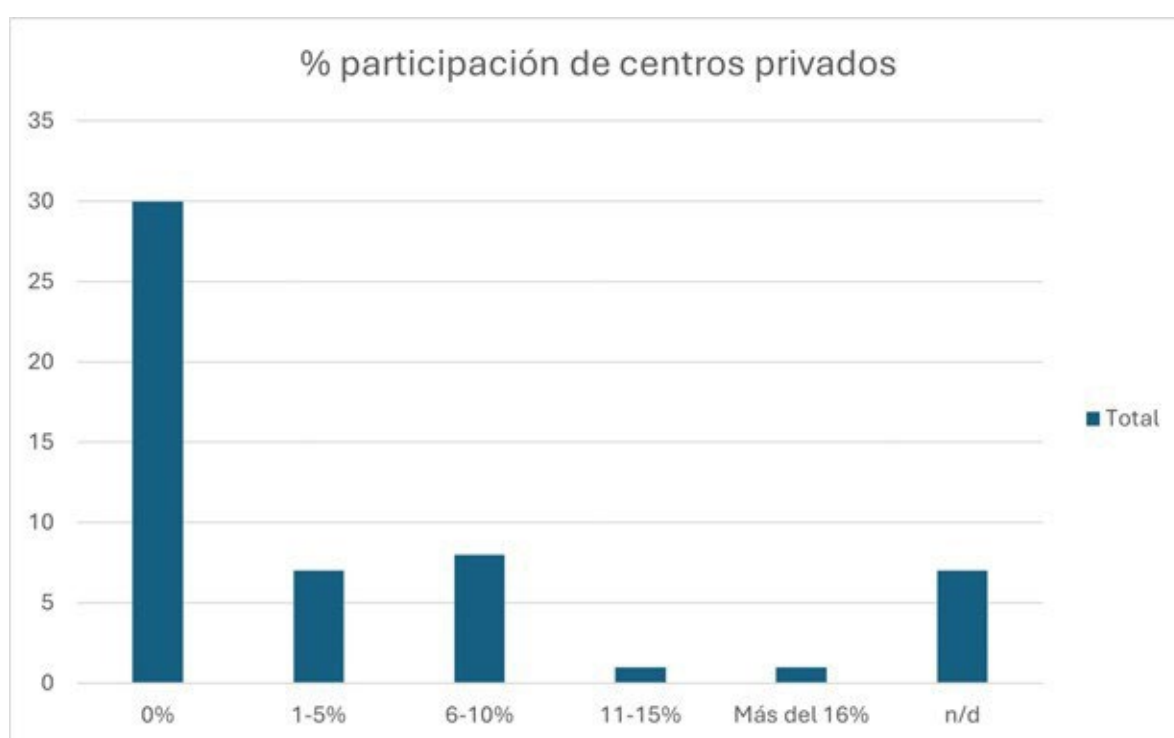


4.4.3.8 Participación de los centros privados

La presencia de centros privados en la oferta de prácticas es aún menor que la de los centros concertados (Figura 4.20). Treinta universidades (55 % de las participantes) señalan que no incluyen centros privados en sus programas de prácticas. En los casos en que sí participan, su presencia se sitúa generalmente entre el 5 % y el 10 %.

Figura 4.20

Porcentaje de participación de los centros escolares privados en las prácticas



Se observa de nuevo una participación distinta de los centros privados en la oferta de prácticas según la tipología de las universidades, concretamente una media de participación del 1% en universidades públicas y 7% en privadas. Solo 4 universidades privadas indican que no cuentan con estos centros.

Es conveniente destacar que, según indican algunas universidades, la normativa autonómica no les da la posibilidad de contar con centros privados. Concretamente, la Comunidad de Madrid no ha permitido la firma de convenio con centros privados y en Cataluña no es posible hacer prácticas en centros privados, dado que no son centros formadores reconocidos por el

Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. Por otro lado, hay universidades (como la Universidad Jaume I), que señalan la imposibilidad de diferenciar entre centros privados y concertados, porque esto no se indica en el listado facilitado por la Consejería de Educación correspondiente, por lo que el tratamiento que hacen es el mismo.

4.4.3.9 Procedimiento para la condición de centros de prácticas

Las respuestas a esta pregunta presentan cierta incertidumbre en un número importante de casos. Se puede concluir que todo lo relacionado con la adjudicación de plazas de prácticas en centros no universitarios está regulado por las consejerías de educación de los correspondientes gobiernos autonómicos. Y que, en la mayor parte de los casos, se aplica la normativa específica de cada comunidad autónoma.

La incertidumbre surge debido a respuestas contradictorias, en las que se indica simultáneamente tanto una afirmación (“sí”) como una negación (“no”). Además, en algunos casos se menciona que la acreditación es regulada por la consejería, cuando en realidad, según el conocimiento específico de ciertas respuestas, se trata de un trámite meramente formal. Esta acreditación consiste únicamente en formar parte de la red de centros públicos y concertados de la comunidad autónoma.

Considerando estas prevenciones y con el margen de error correspondiente, se aprecia en la Figura 4.21 que 36 universidades de 54, es decir el 67 %, no declaran la existencia de una red de centros de prácticas con acreditación específica —de excelencia—, mientras que 16 (29 %) sí parecen señalar tal red. Se desconocen los datos sobre este asunto de dos universidades: la Católica de Ávila y la de Granada). Entre las que parecen indicarlo con mayor precisión se encuentran las universidades catalanas.

Figura 4.21

Red de centros educativos de prácticas acreditados



4.4.3.10 Requisitos para ser “mentores/as o tutores/as de los centros educativos

En este apartado se aprecia una cierta confusión entre la mentoría y la tutoría de prácticas al no emplearse en todo el territorio la misma denominación o llevarse a cabo de distinta forma.

Como en otras ocasiones las respuestas reflejan algunas incoherencias que plantean incertidumbre para el análisis, lo que exige de un alto grado de interpretación con el riesgo que esto conlleva. Por ejemplo, en algunos casos puede ser tutor/a cualquier docente, pero en otros se señala que será necesaria su condición de funcionario/a. Otras solo marcan que es la Consejería quien realiza todos los requerimientos sin especificarlos.

Pese a ello, el número de respuestas afirmativas sobre requerimientos es de 44 sobre 54 lo que supone el 81,4%. Dos universidades no aportan datos y 8 afirman que no existe ninguno – 14,8%– (Figura 4.22)

En cuanto a esos requisitos las respuestas son tan variadas que su agrupamiento es complejo. Se otorga cierta importancia al factor experiencia como requisito, medida a partir de los años de ejercicio, siendo la cifra más recurrente de tres años, aunque también se mencionan dos y cuatro años. En total, veinte respuestas hacen referencia a esta cuestión.

Figura 4.22

Requisitos para ser tutores o mentores de prácticas



Por otro lado, algunas respuestas destacan la necesidad de que el tutor o tutora del centro dedique el tiempo adecuado para desempeñar su labor de tutoría (como señala la Universidad de Sevilla).

En otros casos, se menciona que la responsabilidad de seleccionar a los/as tutores/as recae en la dirección del centro (según la Universidad de Extremadura), mientras que, en ocasiones, la elección de los tutores está vinculada a que el centro haya sido previamente elegido para realizar las prácticas (como indica la Universitat de Vic). En tales casos, los tutores deben contar con formación específica en este ámbito.

4.4.3.11 Remuneración económica de la labor de mentoría/tutoría

Un total de 10 universidades (17,5%) respondieron que existe una remuneración económica por mentoría con diferentes casuísticas, que oscila entre los 100 y los 200 €. Algunas especifican que solo en el caso de tener más de un/a alumno/a, y especifican las cuantías que se reciben por cada estudiante. Una universidad concreta señala que el centro recibe la

remuneración, no la persona que tutoriza. Otras dos universidades indican que no se recibe remuneración por mentoría, pero sí por la realización de seminarios.

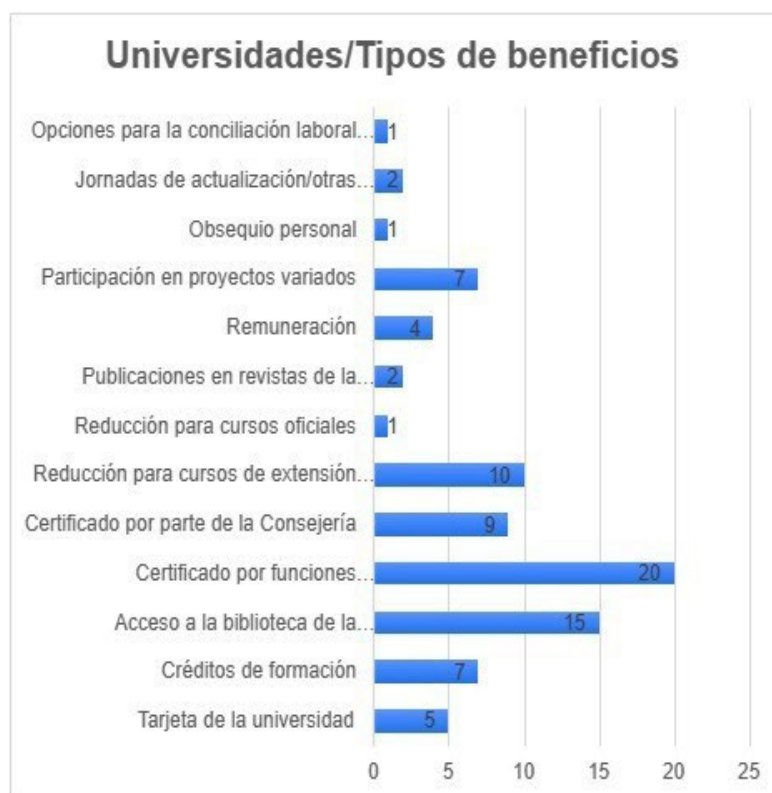
4.4.3.12 Otros tipos de beneficios asociados a la participación en la mentoría/tutoría

El 87% de las universidades declara que ofrecen otros tipos de beneficios al profesorado tutor y/o mentor. El 7% indica que no los ofrece. El restante 6 se distribuye por igual entre las universidades que no responden a esta cuestión, las respuestas que indican desconocerlo y las que afirman estar trabajando en ello

En la figura 4.23 se muestran los tipos de beneficios y el número de universidades que lo otorgan. Se destacan beneficios como el certificado por funciones tutoriales o de mentoría, el acceso a la biblioteca y otras instalaciones de la universidad, la reducción de tasas para formación de extensión, entre otros. En el caso de la UNED y la Universidad de Granada, esto aplica en Ceuta y Melilla, mientras que la UNED también lo haría en Cantabria, Asturias y Galicia, al igual que las universidades de estas comunidades autónomas.

Figura 4.23

Tipos de beneficios otorgados a los mentores/tutores de prácticas por parte de las universidades

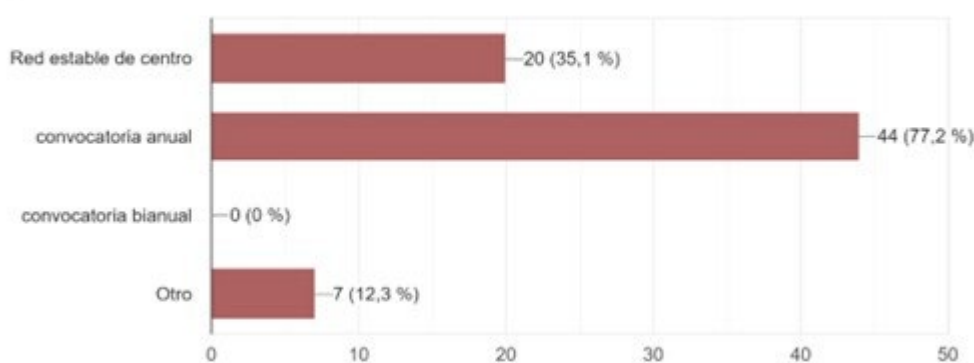


4.4.3.13 Convocatoria para la red de centros de prácticas

La gran mayoría de universidades tienen una convocatoria anual para seleccionar a los centros de prácticas (77,2%). El porcentaje puede ser incluso mayor, ya que entre las respuestas “otros” se observa que en seis universidades la convocatoria también es anual. Un 35,1% tienen una red estable de centros (y una Universidad contestó en otros que tiene una red estable, pero que anualmente ofrece la posibilidad de que otros centros se incorporen). No hay ninguna universidad que haga una convocatoria bianual, pero entre las respuestas “otros” se observa que una universidad hace una convocatoria cada tres años (Universitat de Lleida).

Figura 4.24

Red estable de centros, convocatoria anual, bianual, otro



De las universidades que respondieron “otros”, seis indican que existe algún tipo de convocatoria anual en la que se solicita o pregunta qué centros desean participar durante el curso en curso (cinco universidades), o qué centros desean adherirse a la lista de centros participantes (una universidad). Las dos respuestas restantes mencionan que la convocatoria se realiza cada tres años, en un caso, y en el otro, que se lleva a cabo mediante convenio.

Todas las universidades consultadas afirman disponer de documentos y protocolos para la evaluación de las prácticas del MAES.

4.4.3.14 Criterios de asignación de mentores/tutores al estudiantado

Sobre este aspecto hay que diferenciar entre la asignación de los mentores/tutores de las universidades (denominados en muchos casos académicos) y los de los centros de prácticas (denominados en muchos casos profesionales). Ha habido alguna universidad que ha ofrecido información, además, sobre la asignación de tutores académicos, como es el caso de la

Universidad de Deusto y la Universidad de Pablo de Olavide. Podría ser que en alguna otra universidad se hubiera contestado a esta cuestión, o la respuesta estuviera algo relacionada.

Figura 4.25

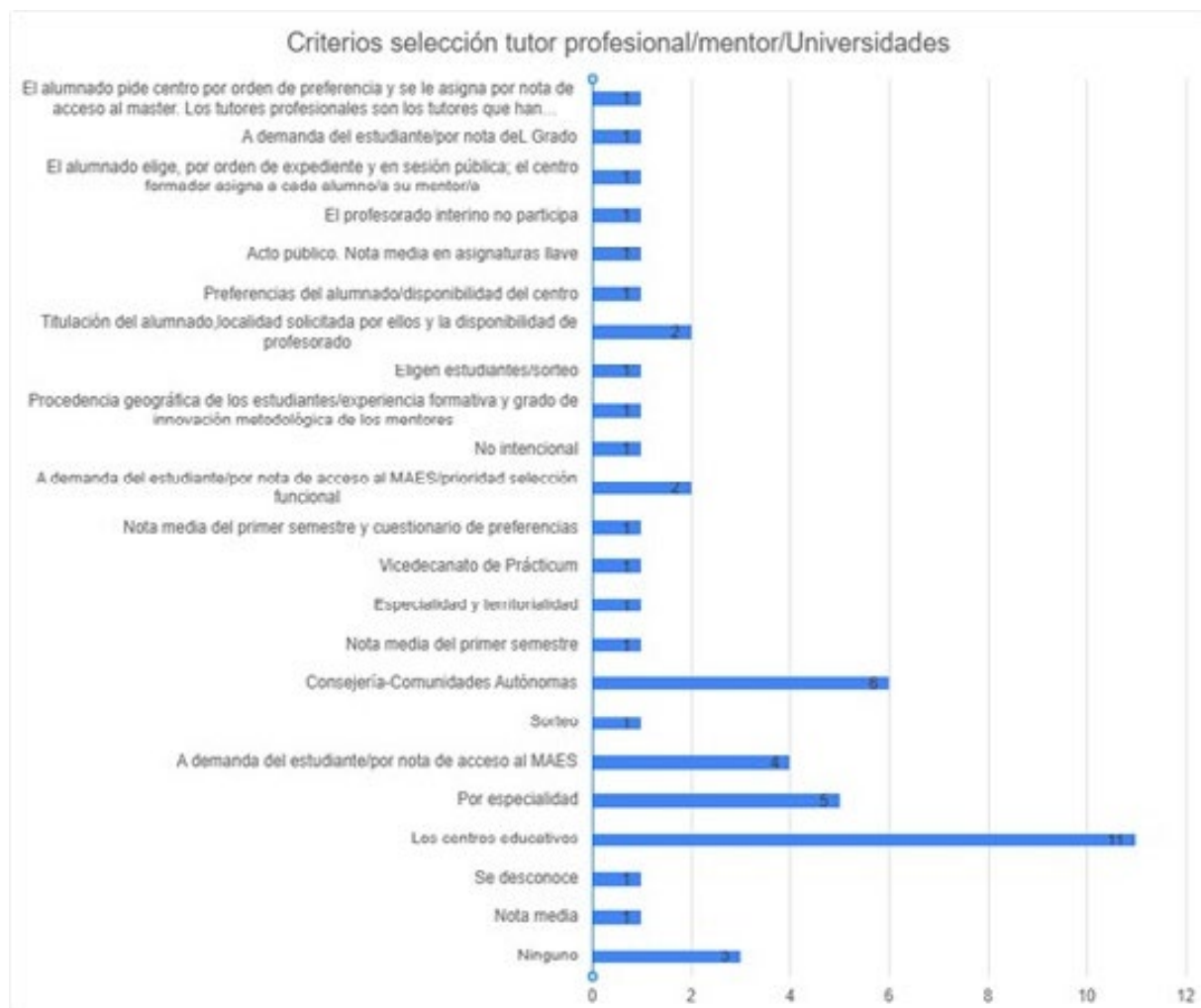
Criterios de selección de tutor/supervisor/Universidades



Se ofrece información sobre la variabilidad de criterios que se recogen para asignar tutores/mentores al estudiante. Sobresalen los criterios que aportan los centros educativos y la propia consejería de educación en la comunidad autónoma correspondiente; es sugerente el número de respuestas recogidas en cuanto a los requisitos existentes por las especialidades (sería interesante establecer alguna pregunta complementaria para conocer esta información, puesto que no se conoce cuáles son):

Figura 4.26

Criterios de selección de tutor profesional/mentor/Universidades



4.4.3.15 Horario en las que se realizan las prácticas

Las prácticas se hacen en su mayoría en horario diurno (96,5%): Tan solo un 3,5% en horario vespertino. En la pregunta de comentarios y sugerencias, la universidad de Valencia indica que ofertan las tres posibilidades (aunque la mayoría lo hacía en el turno diurno). La Universidad de Burgos señala que hay algún alumno/a que lo hace en nocturno.

4.4.4 Trabajo de fin de máster

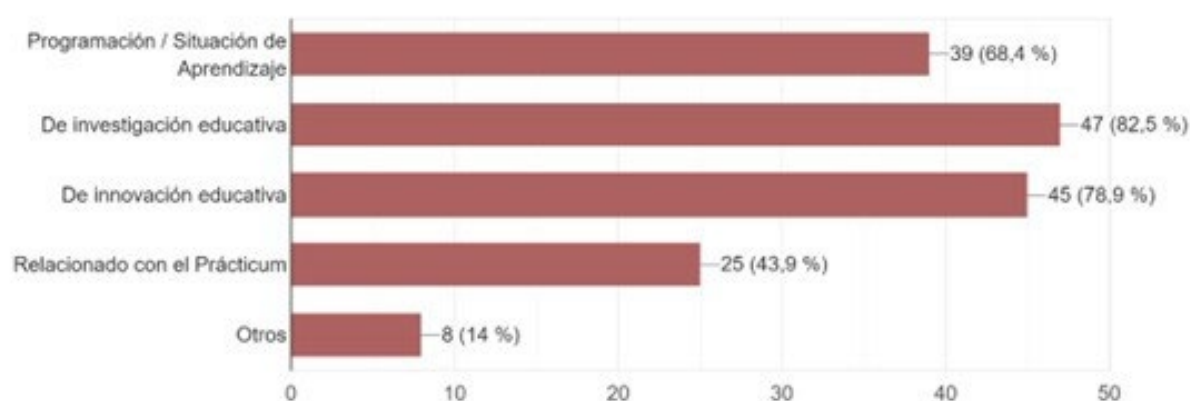
4.4.4.1 Modelos de los TFM

En cada universidad se plantean más de un modelo de TFM.

La mayoría de TFM se desarrolla en temas de investigación ($n = 47$, 82,5%) e innovación educativa ($n = 45$, 78,9%). En tercer lugar, aunque con datos muy similares, se abordan programaciones y/o situaciones de aprendizaje ($n = 39$, 68,4%). Finalmente se llevan a cabo TFM relacionados con el prácticum ($n = 25$, 43,9%) y otros sin especificar ($n = 8$, 14%). Ahora bien, si se unen las categorías de Programación/ Situación de Aprendizaje y la de relacionado con el prácticum la categoría resultante sería la más extendida.

Figura 4.27

Modelos de los TFM



4.4.4.2 Existencia de documentos y/o protocolos de evaluación de los TFM

El 100% de las respuestas indican que existen documentos y/o protocolos de evaluación de los TFM. En este sentido, las universidades que proporcionan información extra indican en su gran mayoría que cuentan con guías detalladas y rúbricas de evaluación. Tan solo una Universidad menciona que el tutor o la tutora del TFM no califica el trabajo, sino que lo hace íntegramente el tribunal (Universidad de Santiago de Compostela).

4.4.4.3 Procedimiento de asignación de tutela de los TFM

La mayor parte de las universidades han indicado en el cuestionario el procedimiento que siguen para la asignación de tutela de los TFM. Se ha seguido un proceso de categorización de las respuestas otorgadas a esta pregunta abierta (Tabla 4.9). Hay universidades que siguen un proceso que las hace estar en distintas categorías. Por ejemplo, hay casos en los que el proceso combina el acuerdo entre profesorado y alumnado con la nota (como en la Universidad de

Burgos o del País Vasco) o se atiende a un proceso que combina atender la demanda de los y las estudiantes, con la nota y criterios académicos (carga docente en el máster, POD del departamento, etc.).

Facilitar la realización de acuerdos entre profesorado y estudiantes en función del interés de estos últimos en determinadas líneas temáticas puede decirse que es el criterio más empleado (32%). Hay universidades en las que los/as coordinadores/as de cada especialidad entrevistan al alumnado para definir el tema de interés y de esta forma buscar el perfil adecuado de profesorado que dirija su Trabajo Fin de Máster (Universidad de Navarra). Incluso se llega a indicar que, si no se cuenta en el grupo de tutores con la persona idónea para tutorizar el trabajo, se busca quien lo sea (entre el profesorado de la universidad o externos) y se le invita a realizar la labor de tutorización (Universitat Abat Oliba CEU).

En otras ocasiones encontramos universidades que recurren a criterios distintos al interés del alumnado, como una asignación de tutela distribuyendo a las personas matriculadas entre el profesorado del equipo docente de cada especialidad (15%), por nota (14%) u otros criterios académicos (9%).

Se debe destacar que hay casos en los que los criterios varían según la especialidad. Así lo manifiestan algunas instituciones como la Universidad Jaime I, la Universidad de Barcelona o la Universidad de Valencia. Por ejemplo, se indica en la Universidad Jaume I que “cada especialidad establece el criterio de asignación, que puede ser por nota de acceso al máster o por acuerdo entre profesorado y estudiante. En caso de que las asignaciones sean por nota de acceso al Máster, el estudiantado dispone de un turno determinado un día concreto para escoger tutor o tutora. Si se hace por acuerdo, a partir de la publicación de la lista de temas, el estudiantado concierta entrevistas con los tutores y las tutoras de TFM que ofrecen temas de su interés. Posteriormente, el profesorado comunica a la coordinación el nombre del o de la estudiante que va a tutelar.”

El sorteo se señala como otro mecanismo para la asignación en 2 universidades, siendo este el único criterio que adoptan (Universidad Politécnica de Madrid y Universidad de Córdoba).

Tabla 4.9*Criterios para la asignación de tutela del TFM*

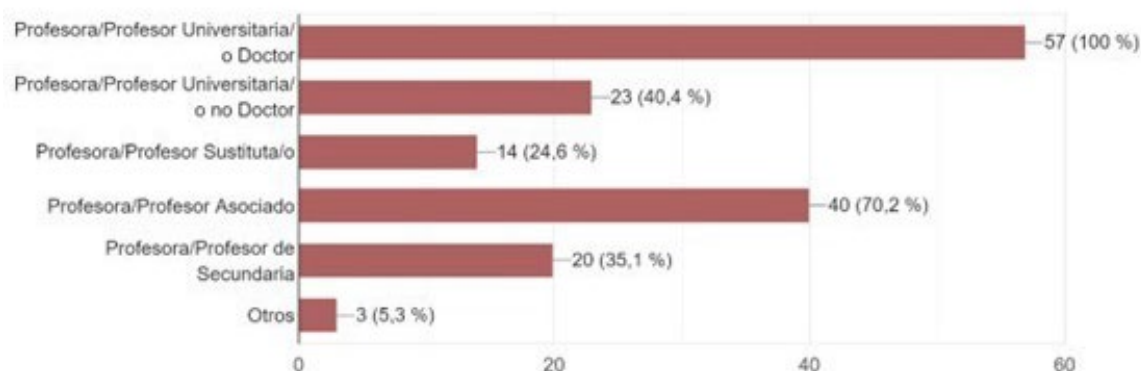
CRITERIO ASIGNACIÓN TFM	n	%
Según la línea temática de interés para el estudiante	21	32%
Por especialidades	10	15%
Por nota	9	14%
Criterios académicos (carga docente en máster, POD departamentos, etc)	6	9%
Asignación por coordinador/decano	5	8%
Se asigna como tutor de TFM al tutor de prácticas	5	8%
Varía según especialidad	4	6%
Sorteo	2	3%
n/d	4	6%
TOTAL	66	100%

**4.4.4.4 Profesorado que dirige los TFM**

En el 100% de las universidades que respondieron los TFM los dirigen el profesorado universitario con grado de doctor. En un 70,2% de las universidades (57) tienen a profesorado asociado dirigiendo TFM, pero no se especifica si es doctor o no. En un 40,4% (23) tienen a profesorado universitario que no es doctor. En un 35,1% (20) hay profesorado de secundaria dirigiéndolo. En un 24,6% de las universidades (14) hay profesorado sustituto dirigiendo TFM.

Figura 4.28

Tipo de profesorado que dirige los TFM



Hay un total de seis respuestas (una respuesta debería incluirse en las categorías de profesores universitarios) que han marcado “otros”. De ellas se extrae en dos casos la posibilidad de dirigir el TFM un tutor externo a la Universidad, siempre y cuando la especialización de la temática lo requiera (Universidad de Salamanca) y la Universidad de Navarra señala que puede haber codirección de expertos en temas concretos. En otro caso se indica que el profesorado tutor de prácticas es el tutor del TFM (Universidad de Extremadura). Y en la Universidad de Zaragoza se indica que puede dirigir el TFM un docente no doctor, pero tiene que solicitar permiso.

4.4.4.5 Reglamento del TFM

Las universidades han detallado peculiaridades sobre el reglamento del TFM. Sin embargo, en relación con la necesidad de contar con el visto bueno del tutor para la presentación y defensa del TFM no se indica nada en buena parte de ellas (35%).

De las 35 respuestas obtenidas sobre este tema podemos concluir que en 29 de ellas es necesario el visto bueno del tutor para la presentación y defensa del TFM. En 3 universidades se solicita, pero no es vinculante, y en 6 no es necesario este visto bueno.

Entre las peculiaridades que son señaladas por las universidades sobre el reglamento del TFM las aportaciones, cuando las hay, son muy variadas. Se indican a continuación:

- Sobre los requisitos de matrícula o presentación y defensa:

- Para matricularse en el Trabajo Fin de Máster, el o la estudiante deberá haberse matriculado previamente en todas las asignaturas necesarias para superar el Máster.
- Para la realización del TFM es necesario haber superado las prácticas.
- Solo se puede defender el TFM si se han aprobado anteriormente todas las asignaturas del TFM.
- Sobre el/la tutor/a:
 - El/la tutor/a del TFM es el/la tutor/a de las prácticas.
 - Puede haber codirección con profesorado externo, previa autorización de la comisión académica del máster.
- Sobre el seguimiento del trabajo del estudiantado se indica:
 - Se establecen tutorías de seguimiento.
 - Las dos partes, tutoría y alumnado, deben reunirse un mínimo de 10 veces durante el proceso; el primero va evaluando el proceso, no solo el resultado del trabajo.
 - El estudiante debe de tener una serie de tutorías y entregar a la persona que tutoriza un informe de progreso respecto a la anterior tutoría.
 - Previamente a la entrega de un TFM, es necesario que el alumnado lo someta a una herramienta de control de plagio.
 - Sólo se hará constar el nombre del tuto/ar cuando éste expresamente lo haya autorizado.
- Sobre la defensa:
 - Alguna universidad indica que cuentan con 5 convocatorias.
 - La defensa es pública y presencial. No se ha hecho referencia a defensas online.
 - De las respuestas recogidas comprobamos que en una gran mayoría (31 casos, lo que significa casi el 90% de las respuestas recogidas) existe una convocatoria extraordinaria. Hay que mencionar que hay dos universidades que indican la

existencia cada curso de una única convocatoria con dos fechas posibles, siendo el estudiante quien elige la que más le interesa.

- Cálculo de la nota (opciones que se han indicado, lógicamente debe haber más)
 - tribunal 100% nota
 - 10% Asistencia a seminarios; 40% tutor/a de TFM; 50% tribunal
 - 40% tutor/a de TFM y 60% comisión evaluadora
- Comisión evaluadora:
 - Composición de la comisión evaluadora (3 docentes).
 - En el tribunal puede haber doctores/as externos/as

4.4.5 Comentarios y sugerencias de los informantes

En este apartado se incluyen los comentarios y sugerencias que realizaron las personas que respondieron al cuestionario en cada una de las universidades.

4.4.5.1 Comentarios

- En muchas de las aportaciones se señala la complejidad del Máster por su variedad (diversidad de especialidades).
- También se indica que la coordinación es fundamental y dificultosa.
- Siete de veintidós respuestas hablan de la dificultad para completar la información del cuestionario. Algunos indican que el cuestionario es demasiado largo y otros que no tenían acceso a algunos datos.
- Hay dos universidades que indican que solo se podía responder a una franja horaria del periodo de prácticas. Una de ellas (Valencia) indica que ofertan las tres posibilidades (aunque la mayoría lo hacía en el turno diurno). La otra (Universidad de Burgos) señala que hay algún alumno que lo hace en nocturno.
- El resto de las respuestas son diferentes entre sí. Algunos señalan sugerencias para mejorar la formación inicial del profesorado (e.g., mayor coordinación entre especialidades, centros, campus... incluso dentro de las universidades).

- U. Valladolid. Tensiones entre los alumnos, docentes y tutores de prácticas. ¿Qué necesitan los estudiantes? ¿Cuál es su motivación para acceder al Máster? Estudiantes dispares, sin idea ni interés por la pedagogía y la didáctica. ¿Cuál es el peso en la carga académica de este máster para los docentes? Docentes con escasa idea ni interés en la pedagogía y didáctica Docentes sin experiencia ni motivación. ¿Movilidad del profesorado? Constante y desmoralizadora ¿Coordinación del Máster? ¿Recelos entre titulaciones y departamentos?
- No se indica nada específico sobre los tutores de los centros educativos. En la reunión de Madrid (2023) se señaló la necesidad de una selección adecuada y una formación ad hoc para que se diferenciara sobre su rol como docentes y su rol como tutores.

4.4.5.2 Sugerencias

- Varias universidades están interesadas en conocer los resultados recogidos.
- La Universidad de Vigo realiza un aporte interesante que se puede engarzar con el comentario de la Universidad de Valladolid, y de alguna manera con la de Extremadura. Habría que contar con docentes de secundaria en activo (se entiende que en la universidad). En UNED hay experiencias sobre este tema. Se denominan tutores/as virtuales. Son docentes de secundaria que facilitan la comprensión de algunos aspectos muy cercanos al aula.
- La Universidad Coruña alude al alumnado. Contar con su voz para la edición del Máster
- Se insiste en la participación de profesores de Secundaria en activo.
- Una opinión marca la necesidad de ampliar el periodo de prácticas y los créditos del máster en su conjunto. Es preciso darle el valor que posee y del que no parece disfrutar en sectores tanto del alumnado como del profesorado.

4.4.6 Experiencias innovadoras, buenas prácticas e internacionalización

La innovación educativa ha emergido como un elemento fundamental en la transformación de los sistemas de enseñanza y procesos de aprendizaje, reflejando la necesidad de adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos en los que constantemente estamos inmersos. Este proceso, que implica mucho más que la simple implementación de nuevas metodologías o recursos en las aulas, se presenta como un reto integral que debe involucrar a las instituciones educativas

de manera holística. La innovación no solo afecta a las estrategias psicopedagógicas y didácticas, sino también a la estructura organizativa y al currículo, para garantizar que los futuros docentes adquieran las competencias necesarias en un contexto global y diverso en constante cambio.

El presente bloque explora las experiencias innovadoras, las buenas prácticas y la internacionalización de las universidades españolas que imparten el Máster en Formación del Profesorado (MAES). Estas universidades están llevando a cabo una serie de iniciativas que abordan distintos aspectos de la formación docente, desde el trabajo multi e interdisciplinario y la formación complementaria, hasta la implementación de metodologías y proyectos de innovación que adquieren pleno sentido en el contexto de las diferentes especialidades. La internacionalización, la mejora de las prácticas profesionales y la integración de tecnologías diversas que no se reducen exclusivamente a recursos digitales, también forman parte de este proceso transformador. Así, se abordan en detalle algunas de las iniciativas más destacadas que están marcando la diferencia en la preparación del profesorado para los desafíos del siglo XXI.

El proceso de innovación educativa no se limita simplemente a la implementación de metodologías dentro del aula, sino que supone un cambio de paradigma profundo que debe involucrar a las instituciones educativas en su totalidad. Como señala Puente Ortega (2018), la innovación “es un reto que debe implicar a las instituciones educativas para que utilicen todos los medios personales y materiales que tengan a su alcance” (p. 301). Este reto no solo se refiere a la creación de nuevas estrategias psicopedagógicas, sino a un enfoque integral que afecta tanto al currículo como a la organización de los centros educativos. Las experiencias innovadoras y buenas prácticas que se llevan a cabo en las universidades que imparten el Máster en Formación del Profesorado reflejan este enfoque integral. Estas prácticas se agrupan en diversas categorías que cubren desde el trabajo multi e interdisciplinario hasta la internacionalización del aprendizaje.

4.4.6.1 Interdisciplinariedad y globalización

El aprendizaje por competencias y la educación integral requieren un enfoque globalizador que se materializa según su alcance en interdisciplinario, multidisciplinario o transdisciplinario (Peñuela 2005, Pareja 2011), donde diferentes disciplinas se unen, colaboran dialogan, para responder a los nuevos retos educativos y sociales. En este sentido, varias universidades españolas destacan por su trabajo conjunto entre diversas especialidades dentro del Máster en Formación del

Profesorado. Universidades como la **Universitat Ramon Llull**, la **Universidad del País Vasco** y la **Universidad de Lleida** destacan por su trabajo interdisciplinario en módulos genéricos, donde el alumnado de distintas especialidades interactúa y aprende de manera conjunta. Esta práctica permite que los futuros docentes adquieran una visión tanto específica como holística de la educación, que es fundamental para el desarrollo de competencias profesionales en un contexto social y educativo diverso. Por otro lado, universidades como **Deusto**, **San Pablo CEU** y **Santiago de Compostela** también llevan a cabo proyectos y actividades globalizadoras e integradoras, brindando a los estudiantes una formación más amplia y multidimensional.

4.4.6.2 Formación Complementaria

La formación complementaria juega un papel esencial en la formación integral del profesorado, ya que aborda los nuevos desafíos educativos y sociales que surgen en el ámbito escolar. Universidades como **La Laguna**, **San Pablo CEU**, **Pontificia de Comillas**, **Las Palmas de Gran Canaria**, **Valencia**, **Sevilla**, **Abat Oliba**, **Burgos**, **Salamanca**, **Autónoma de Barcelona** y **País Vasco** han apostado por una formación complementaria variada y especializada, que incluye seminarios, talleres, charlas y salidas a diferentes instituciones educativas (centros escolares, museos, etc.). Estos seminarios y talleres abordan temas clave como el acoso escolar, la tecnología educativa, la inteligencia artificial, la educación emocional, la Agenda 2030 y los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible), la innovación educativa y la escritura académica, entre otros. El alumnado debería participar en seminarios transversales de carácter obligatorio organizado por especialistas sobre temáticas de interés para su formación propuestos anualmente por la Comisión Académica del Máster

4.4.6.3 Metodologías

La implementación de nuevas metodologías es uno de los pilares del modelo educativo actual, ya que facilita el aprendizaje de competencias profesionales. Las universidades participantes en este estudio han incorporado metodologías activas en sus programas, lo que favorece una mayor implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Entre las metodologías destacadas se encuentran el **Aprendizaje Basado en proyectos (ABP)**, **Aprendizaje Basado en Problemas (PBL)**, el **Aprendizaje Basado en Casos (CBL)**, el **Aprendizaje Basado en Equipos (TBL)**, las **Simulaciones** y el **Bachillerato Internacional**. Universidades como **Las Palmas de Gran Canaria** y **A Coruña** han implementado experiencias de Aprendizaje y Servicio, donde los estudiantes desarrollan proyectos que responden a las necesidades de la

comunidad, mientras que otras universidades como **Deusto** y la **Universidad del País Vasco** llevan a cabo asignaturas en centros educativos. Este tipo de enfoques prácticos permite que los futuros docentes adquieran habilidades reales para su desempeño profesional. En la universidad de Lleida, la formación del módulo general se concreta con la metodología ABP para el desarrollo de proyectos transversales, competenciales e inclusivos en relación con el contexto y el territorio.

4.4.6.4 Proyectos de Innovación

Los proyectos de innovación son fundamentales para mejorar la formación inicial del profesorado. Muchas universidades españolas están desarrollando proyectos centrados en la inclusión de los ODS y la creación de laboratorios pedagógicos. Por ejemplo, la **Universidad de Salamanca** ha implementado un proyecto de innovación relacionado con la integración de los ODS en la formación del profesorado, mientras que la **Universidad de Cantabria** ha diseñado situaciones de aprendizaje transformadoras en su laboratorio pedagógico. La **Universidad de Sevilla** ha creado el Laboratorio LaTeN, en el cual se trabaja en técnicas escénicas y dramatización aplicadas a la docencia. Además, universidades como **Málaga** y **Zaragoza** han apostado por el trabajo colaborativo con centros educativos, realizando exposiciones de prácticas innovadoras y promoviendo el trabajo conjunto entre docentes y futuros maestros con programas “Del cole al Grado” o “Del aula al Máster”. La Universidad de Lleida ha desarrollado un proyecto de innovación en el que apuesta por un modelo de formación Modelo de formación inicial inter i transdisciplinar que permite desarrollar proyectos transversales, competenciales e inclusivos en relación con el contexto y el territorio.

4.4.6.5 Internacionalización

La internacionalización es otro de los aspectos clave en el proceso de innovación educativa. Permite a los estudiantes y profesores del Máster en Formación del Profesorado ampliar su visión sobre las buenas prácticas y experiencias de aprendizaje innovadoras que se llevan a cabo en otros países. A través de programas de intercambio y colaboración internacional, las universidades pueden ofrecer a sus estudiantes la posibilidad de hacer estancias en centros educativos de otros estados miembros de la Unión Europea. Esto les permite conocer y participar en investigaciones y proyectos conjuntos que dan respuesta a los desafíos sociales comunes. En este sentido, universidades como **Sevilla** han firmado convenios de colaboración con universidades extranjeras, como la **Universidad de Toulouse**, en el marco franco-español.

Asimismo, universidades como **Extremadura** acogen a estudiantes de **Chile** y **Ecuador** a través del programa Erasmus, mientras que **Valladolid** ha establecido acuerdos con centros educativos internacionales para la realización de prácticas curriculares.

4.4.6.6 Prácticas y TFM

La mejora de las asignaturas relacionadas con las prácticas y los trabajos de fin de máster (TFM) es otro de los objetivos que las universidades buscan alcanzar. En cuanto a las prácticas, algunas universidades como **Cataluña** han desarrollado un instrumento de evaluación común para todas las universidades del sistema catalán, en el marco del **Programa de Mejora del Máster de Secundaria en Cataluña (PmMUFPS)**. Por su parte, la **Universidad Pública de Navarra** trabaja en el desarrollo de unas prácticas de calidad que proporcionen una formación integral y reflexiva para los estudiantes. En relación a los TFM, la **Universidad de VIC** ha establecido que sus estudiantes presenten sus trabajos en formato de artículo, realizando una presentación oral en una jornada específica. Además, la **Universidad de Valladolid** recopila los mejores TFM en un libro que publica anualmente.

4.4.6.7 Otras experiencias

Finalmente, la **Universidad Politécnica de Madrid** ha creado una revista en la que se recogen las buenas prácticas y experiencias de los docentes que participan en el máster. Este tipo de iniciativas permiten la difusión de experiencias exitosas y el intercambio de conocimientos entre instituciones educativas.

Experiencias innovadoras en otros másteres

El conocimiento sobre las experiencias innovadoras que se llevan a cabo en otros másteres también es una parte importante del proceso de innovación psicoeducativa. Según las universidades que han participado en este estudio, tres de ellas (**Politécnica de Cataluña, Ramon Llull** y **Valladolid**) tienen conocimiento de estas experiencias a través de publicaciones y jornadas de intercambio entre universidades. Entre las experiencias mencionadas, destaca el **Proyecto de Orientación Docente de los ODS**, llevado a cabo por la **Universidad de Salamanca**, que ha sido uno de los más valorados en el ámbito de la formación del profesorado. Además, el **Programa de Mejora del Máster de Secundaria en Cataluña (PmMUFPS)** promueve el intercambio de experiencias sobre el módulo genérico, la formación

de tutores y la elaboración del TFM, fomentando un trabajo colaborativo entre diferentes universidades.

Dobles titulaciones o reconocimiento de créditos con otros másteres

En cuanto a las dobles titulaciones o el reconocimiento de créditos con otros másteres, 22 universidades participantes en el estudio han indicado que sí tienen acuerdos en este sentido. Ocho universidades, como la **Universidad de Navarra**, han establecido dobles titulaciones con otros másteres relacionados con la psicopedagogía, mientras que otras universidades como **Valladolid, Castilla-La Mancha, Granada, Huelva, Córdoba y Jaume I** tienen acuerdos similares en relación con las especialidades ofertadas en el máster. Además, 14 universidades han indicado que reconocen créditos con másteres relacionados tanto con la psicopedagogía como con las especialidades ofertadas en el MAES.

Este enfoque de colaboración y reconocimiento mutuo entre másteres de diversas universidades es fundamental para fomentar la movilidad académica y la cooperación entre instituciones educativas, creando un entorno más dinámico y enriquecedor para los estudiantes.

4.5 REFERENCIAS

- Pareja, J. (2011). Modelos globalizadores y técnicas didácticas interdisciplinares. En M. Lorenzo (Coord.), *Didáctica para la educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 167-198). Universitas. <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/7-ModelosGlobalizadoresTecnicasInterdisciplinares.pdf>
- Peñuela Velasquez, A. (2005). La transdisciplinariedad. Más allá de los conceptos, la dialéctica. *Andamios*, Año 1 (2), 43-77. <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v1n2/v1n2a3.pdf>
- González, I. (coord.) (2010). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial del docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Graó. <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8987/1/12%20Estudios%20Ea.pdf>
- Lorenzo, J. A., Muñoz, I. M., & Beas, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva Europea. *Revista complutense de educación*, 26(3), 741-757. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44866

- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 233, de 29 de septiembre de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con>
- Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU). (2022, 2 de marzo). *Protocolo de evaluación para el seguimiento y la renovación de la acreditación de los títulos universitarios oficiales de Grado y Máster Universitario*. <https://tinyurl.com/yc4uupzr>
- Ruiz, J. (1985). La primera influencia inglesa en la formación del profesorado secundario español. En VV.AA. *Actas II Congreso Nacional de Pedagogía Comparada: Las enseñanzas medias desde el ángulo comparativista* (pp. 381-387). Sociedad Española de Pedagogía Comparada-UGR.

Capítulo 5. Modelos internacionales de formación inicial del profesorado de Secundaria.

5.1 INTRODUCCIÓN

La mayoría de los países de nuestro entorno ha definido el cuadro de competencias que requiere el ejercicio de la función docente en las prácticas escolares con el fin de mejorar la calidad en la formación del profesorado, porque de esta depende la del sistema educativo. «La evidencia empírica sugiere que el mayor determinante de la variación del aprendizaje de los estudiantes en los centros escolares es la calidad de los profesores» (Barber y Mourshed, 2007, p. 15). De la calidad del profesorado depende la calidad de la educación y, de esta, el progreso, el desarrollo y el bienestar social (González et al., 2023). En este sentido, es necesario subrayar que esa calidad docente no siempre está conectada con los procesos institucionales de formación y reclutamiento, tal y como algunos autores han hecho hincapié en los últimos años (González-Morales y Santana-Vega, 2020; Jiménez, 2009; Merino et al., 2019). Por esto, el objetivo prioritario propuesto en este capítulo es el diagnóstico de la formación del profesorado en el contexto europeo, enfatizando en las convergencias y divergencias de los distintos modelos y programas.

5.2 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Las fuentes documentales que se han utilizado para llevar a cabo este estudio son las llamadas fuentes primarias, esto es, documentos elaborados por la Unión Europea, en el portal Eurydice, que proporcionan datos originales y específicos, de manera relevante, sobre los sistemas educativos europeos y la formación del profesorado. Se ha realizado el vaciado de toda la información en materia de la formación del profesorado contenida en este portal de la Unión Europea, atendiendo al trabajo de análisis supranacional realizado por Manso et al. (2019) (Tabla 1) y a las recomendaciones del informe *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe* publicado por la Comisión Europea el año 2013 (European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture et al., 2013), como se detallará más adelante.

Para este análisis se han seleccionado aquellos países que hacen referencia explícita a la formación del profesorado de Educación secundaria, aspecto contenido en el apartado “9. *Teachers and education staff*” de Eurydice (<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>). De un listado de 39 países, se llevó a cabo un primer cribado en el que se descartaron aquellos cuya la información era casi inexistente o confusa, por lo que, finalmente, se han analizado 27 casos, concretamente:

1. Albania
2. Alemania
3. Austria
4. Bélgica, centrándose en el modelo dirigido a la comunidad flamenca.
5. Bulgaria
6. Dinamarca
7. Eslovaquia
8. Eslovenia
9. España
10. Finlandia
11. Francia
12. Grecia
13. Hungría
14. Irlanda
15. Islandia
16. Italia
17. Luxemburgo
18. Noruega
19. Países Bajos
20. Polonia
21. Portugal
22. República de Macedonia del Norte
23. Rumanía
24. Serbia
25. Suecia

26. Suiza
27. Turquía

El citado informe de la Comisión europea se apoya en una encuesta planteada a los principales actores (estudiantado de Secundaria, alumnado de Formación Inicial del Profesorado, docentes, formadores y formadoras, directores y directoras de centros y autoridades), y en entrevistas a periodistas, sindicalistas, responsables de Consejos Escolares y autoridades. Las diez recomendaciones explicadas y fundamentadas en este informe son:

1. Mejorar los métodos de contratación o reclutamiento de profesores/as.
2. Mejorar la formación inicial del profesorado.
3. Desarrollar el apoyo a la carrera inicial del profesorado (inducción).
4. Desarrollar y mejorar el desarrollo profesional continuo (DPC).
5. Desarrollar y mejorar el apoyo al profesorado con dificultades.
6. Desarrollar la movilidad profesional y geográfica (europea) de los y las docentes.
7. Mejorar los métodos de evaluación del desempeño del profesorado.
8. En algunos países, hacer más atractivos los salarios.
9. Mejorar las condiciones de trabajo.
10. Mejorar la imagen de la profesión en la sociedad.

El grupo de trabajo ha considerado especialmente relevantes para el objeto de estudio, las siguientes: mejorar los modelos de formación inicial y mejorar los métodos de reclutamiento y los de evaluación del desempeño docente. Este documento sostiene que la atracción hacia la profesión docente depende, esencialmente, de temas relacionados más con el ejercicio profesional que con los programas de formación, por lo que se ha considerado pertinente añadir estos parámetros en el análisis planteado. Por lo tanto, siguiendo a Caballero et al. (2016), resulta de vital importancia determinar las categorías de comparación, para lo cual se hace necesario la construcción del árbol de parámetros e indicadores (Tabla 5.1), basado en el mencionado trabajo de Manso et al. (2019), quienes realizaron un estudio comparado de la

formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en Alemania, Finlandia, Francia e Inglaterra. De acuerdo con lo expuesto, se incluyeron para el posterior análisis parámetros relacionados con las recomendaciones del citado informe (European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture et al., 2013), concretamente el acceso al ejercicio profesional y las medidas de evaluación de la calidad en la profesión docente, parámetros también analizados por González et al. (2023). Además, se ampliaron e incorporaron nuevas categorías relacionadas con la formación inicial, en aras de profundizar en la comprensión de dicha formación y atender a las recomendaciones expuestas (Tabla 5.2).

Tabla 5.1

Parámetros e indicadores previos para el estudio comparado

Parámetros comparativos	Indicadores
Marco institucional donde se desarrolla el programa	Se realiza en universidades / Centro de formación superior (no universitarios) / Otras instituciones de formación autorizadas:
Elementos generales de la organización del programa de formación inicial	Duración mínima de formación inicial (número de semestres)
	Nivel de certificación mínima para ejercer: Grado / Máster / Otro
	% mínimo de formación didáctico-pedagógica con respecto a la disciplinar
Modelo estructural del programa de formación	Se trata de un modelo concurrente / consecutivo / mixto (concurrente y consecutivo)
Proceso para acceder al programa de formación didáctico-pedagógica	Instancia competente en la selección de estudiantes al primer curso de la Educación Superior
	Requisitos de acceso al programa de formación didáctico-pedagógica

Fuente: Manso et al. (2019).

Tabla 5.2

Parámetros e indicadores definitivos para el estudio comparado

Parámetros comparativos	Indicadores
Marco institucional donde se desarrolla el programa	Instituciones Formadoras: 1. Universidades; 2. Centros de formación superior (no universitarios); 3. Otras instituciones de formación autorizadas; 4. Universidades y otros centros de formación o instituciones autorizadas
Elementos generales de la organización del programa de formación inicial en:	
Estudios de Grado	<u>Características del programa formativo:</u> 1. Sólo formación disciplinar; 2. Con formación didáctico-pedagógica; 3. Con Prácticas Docentes; 4. Con formación didáctico-pedagógica y Prácticas Docentes; 5. Otras. ECTS Grado % mínimo de formación didáctico-pedagógica con respecto a la disciplinar (sólo si procede) <u>Tipología de Estudios de Grado con formación docente:</u> 1. Se arbitra un único Grado para los diferentes niveles de secundaria obligatoria y postobligatoria; 2. Se arbitran grados diferentes de carácter consecutivo para los distintos niveles de secundaria; 3. Se arbitran grados diferentes no consecutivos para los distintos niveles de secundaria.
Estudios de Máster	<u>Características del programa formativo:</u> 1. Con formación didáctico-pedagógica; 2. Con Prácticas Docentes; 3. Con formación didáctico-pedagógica y Prácticas Docentes; 4. Otras ECTS Máster % mínimo de formación didáctico-pedagógica con respecto a la disciplinar <u>Tipología de Estudios de Máster con formación docente:</u> 1. Se arbitra un único Máster para los diferentes niveles de secundaria obligatoria y postobligatoria; 2. Se arbitran másteres diferentes de carácter consecutivo para los distintos niveles de secundaria; 3. Se arbitran másteres diferentes no consecutivos para los distintos niveles de secundaria.
Modelo estructural del programa de formación	<u>Modelo:</u> 1. Concurrente; 2. Consecutivo, 3. Mixto, 4. No se especifica con claridad.
Proceso para acceder al programa de formación didáctico-pedagógica	<u>Instancia competente en la selección de estudiantes al primer curso de la Educación Superior:</u> 1. Ordinaria, de acuerdo al acceso reglado a estudios de Grado y/o Máster según proceda; 2. Instancia específica encargada sólo de la formación docente; 3. Otra.

Requisitos de acceso al programa de formación didáctico-pedagógica:
1. Ordinaria, de acuerdo a la normativa de admisión a Grado y/o Máster (según proceda); 2. Mediante una Prueba de Aptitud o similar; 3. Mediante una entrevista personal; 4. Mediante una prueba y una entrevista; 5. Otras.

Acceso al ejercicio profesional	<u>Acceso a la profesión docente en centros públicos:</u> 1. Mediante oposición vinculada a los estudios de Grado y/o Máster (según corresponda); 2. Mediante oposición (no vinculada) tras cursar los estudios de Grado y/o Máster (según corresponda); 3. Entrenamiento y formación que habilita para la oposición tras cursar los estudios de Grado y/o Máster (según corresponda); 4. Otras.
Medidas de Evaluación de la Calidad en la Profesión docente	Disponen de medidas para mejorar la calidad y el estatus de la profesión docente: 1. Sí; 2. No; 3. Se desconoce
	Evaluación desempeño docente: 1. Sí; 2. No; 3. Se desconoce.

Fuente: Elaboración propia a partir de Manso et al. (2019) y González et al. (2023).

Tras la elaboración de la tabla de parámetros e indicadores se han seguido las demás fases del método comparado propuesto por Caballero et al. (2016). En primer lugar, de acuerdo con las *fases de descripción e interpretación*, se ha recabado toda la información de cada uno de los países de acuerdo con el árbol de categorías establecidas y se ha realizado un análisis individual de cada uno de ellos. Posteriormente, en la *fase de yuxtaposición*, se han cruzado los datos, estableciendo de manera objetiva las semejanzas y diferencias en los distintos países. Por último, en la *fase de comparación*, se ha procedido a la interpretación comparada y crítica del conjunto de los países analizados, permitiendo la valoración de la formación docente en Europa. Se presentan, a continuación, los principales hallazgos de esta investigación. Por su parte, el lector podrá encontrar tanto en las conclusiones del presente capítulo, como en el capítulo 7, de acuerdo con la *fase prospectiva*, las principales recomendaciones y propuestas de mejora establecidas por el grupo de trabajo.

5.3 RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados, agrupados en función del parámetro compartido analizado.

5.3.1 Marco institucional de la formación

Respecto al marco institucional en el que se desarrolla la formación específica para ser docente de secundaria, el análisis revela que esta se realiza de forma mayoritaria en universidades (Francia, Hungría, Grecia, Noruega, Eslovenia, España, Albania, Finlandia, República de Macedonia del norte, Rumanía, Serbia, Islandia, Eslovaquia, Dinamarca, Suecia, Suiza y

Turquía). Siete países, además, permiten la formación del profesorado en otros centros o instituciones autorizadas (Austria, Bélgica - Comunidad flamenca, Alemania, Países Bajos, Polonia, Portugal, Italia) (Tabla 5.3, Figura 5.1). En Bulgaria, Irlanda y Luxemburgo la formación docente no se realiza en instituciones universitarias. En este último, la tarea se desarrolla en centros de formación superior no universitarios.

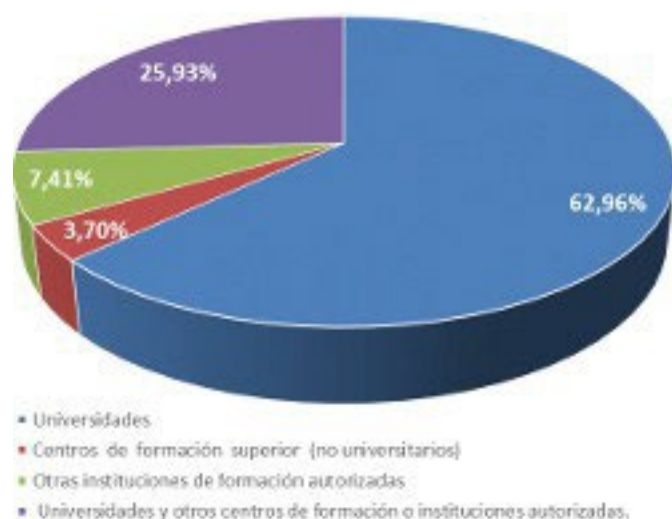
Tabla 5.3

Instituciones Formadoras del profesorado de Educación Secundaria en Europa

	Frecuencia	Porcentaje
Universidades	17	62,96
Centros de formación superior (no universitarios)	1	3,70
Otras instituciones de formación autorizadas	2	7,41
Universidades y otros centros de formación o instituciones autorizadas.	7	25,93
Total	27	100,00

Figura 5.1

Instituciones formadoras del profesorado de Educación Secundaria en Europa



Entre las instituciones formadoras no universitarias que existen en Europa se pueden señalar el Instituto de Formación de la Educación Nacional (IFEN) de Luxemburgo, los Institutos de

Formación para la Educación y el Cuidado de la Primera Infancia y Colegios de Carreras de Asistente de Enseñanza de Austria, o los Pedagogical HEIs de Polonia. En el caso de Bulgaria, se cuenta con una acreditación del programa en un ámbito profesional de la educación superior «Ciencias Pedagógicas» o en un ámbito profesional correspondiente a una asignatura o módulo de formación escolar y la Ordenanza sobre los requisitos comunes del Estado para la adquisición de la cualificación profesional de profesor.

En el caso de Francia, donde la formación docente se desarrolla en Universidades, existen los Institutos Nacionales Superiores de Enseñanza y Educación (INSPE), que determinan las directrices de la formación del profesorado de secundaria.

Entre las peculiaridades que se encuentran en el marco institucional formativo de los países analizados, se puede destacar el modelo de Dinamarca. En este caso, la formación del profesorado de secundaria inferior se imparte en *colleges* universitarios. Por su parte, la formación de docentes de secundaria de niveles superiores se desarrolla en universidades.

5.3.2 Modelo estructural del programa de formación

Respecto al modelo estructural de la formación, cerca de la mitad de los países europeos analizados optan por modelos formativos mixtos, que como se explicará más adelante, se concretan en diferentes soluciones programáticas (Tabla 5.4, Figura 5.2). De esta manera, Albania, Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, Finlandia, Irlanda, Islandia, Países Bajos, Polonia, Suecia y Suiza ofrecen una estructura mixta en la formación del profesorado de secundaria. Más de un 20% de los países estudiados estructuran esta formación de manera concurrente, aunque existen diferencias entre ellos como se explicará más adelante. Este es el caso de Eslovaquia, Grecia, Hungría, Noruega, República de Macedonia del Norte y Turquía. En España, Francia, Italia, Luxemburgo, Portugal y Rumania, por su parte, la formación docente se estructura de manera consecutiva.

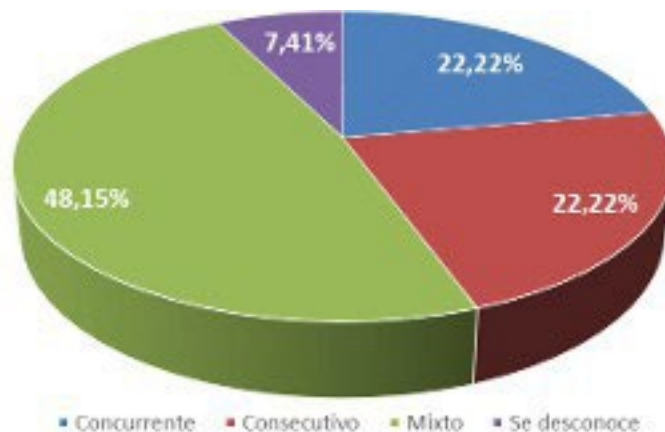
Tabla 5.4

Modelo estructural del programa de formación del profesorado de Educación Secundaria en Europa

	Frecuencia	Porcentaje	
Concurrente	6	22,22	
Consecutivo	6	22,22	
Mixto	13	48,15	
Se desconoce	2	7,41	
Total	27	100,00	14

Figura 5.2

Modelo estructural del programa de formación del profesorado de Educación Secundaria en Europa.



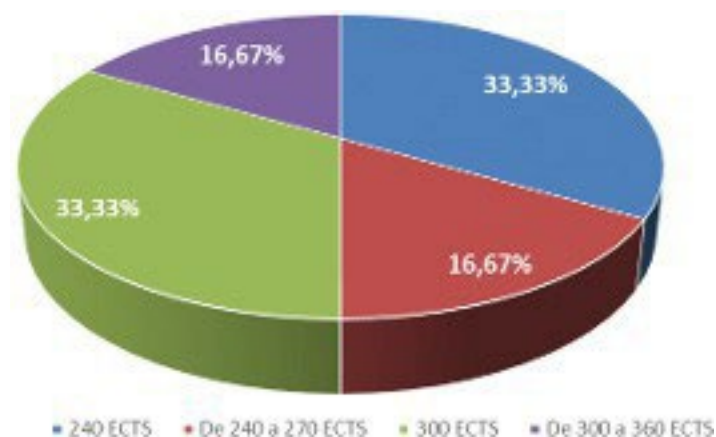
Como se ha indicado, la forma de estructurar el programa formativo es sumamente heterogénea dentro del grupo de países con un mismo modelo, ya sea concurrente, consecutivo o mixto. Por ello, se presenta a continuación la descripción de cada uno.

5.3.2.1 Modelo estructural concurrente: principales características

Como ya se ha indicado, Eslovaquia, Grecia, Hungría, Noruega, República de Macedonia del Norte y Turquía estructuran de esta manera la formación del profesorado de secundaria. Todos ellos plantean estudios universitarios de grado para dicha formación. En el caso de Grecia, República de Macedonia del Norte y Turquía estos estudios universitarios tienen 240 ECTS (8 semestres), aunque en República de Macedonia del Norte en determinados casos tienen 270 ECTS (9 semestres). En el resto de países esta formación tiene una mayor carga lectiva con 300 ECTS (10 semestres) e incluso en Hungría, en algunos casos, 360 ECTS (12 semestres) (Ver Figura 5.3). En estos grados encontramos formación didáctica-pedagógica y prácticas docentes. Por ello, se ha analizado el porcentaje mínimo de formación de este tipo con respecto a la disciplinar que tienen los países estudiados (en el caso de Noruega, República de Macedonia del Norte y Eslovaquia no se dispone de información clara o suficiente). Hungría es el país que cuenta con una mayor proporción de formación didáctica-pedagógica (50%), seguido de Grecia (33,3%) y Turquía (25%-30%), con un valor promedio de 36% para los países estudiados.

Figura 5.3

Volumen de ECTS de la formación en los países europeos con modelos consecutivos



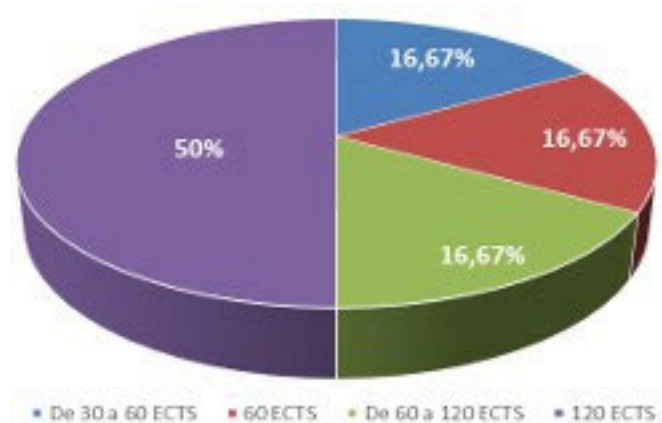
5.3.2.2 Modelo estructural consecutivo: principales características

Nuestro país, al igual que Francia, Italia, Luxemburgo, Portugal y Rumania, estructura la formación del profesorado de secundaria de manera consecutiva mediante estudios de Máster. En todos los programas formativos encontramos formación didáctico-pedagógica y prácticas docentes. Respecto a la extensión o carga lectiva de los estudios, en Portugal, Luxemburgo y Francia el Máster cuenta con 120 ECTS (4 semestres) (Ver figura 5.4). En este último país, se arbitran másteres diferentes de carácter no consecutivo para los distintos niveles de secundaria. En concreto, el “*Métiers de l’Enseignement, de l’Éducation et de la Formation*” (MEEF) reúne cuatro especializaciones formativas para carreras en educación nacional: (a) Opción de primer grado para convertirse en maestro de escuela; (b) Segundo nivel para la enseñanza en “*collège*” y “*lycée*” (excepto “*agrégation*”); (c) Supervisión educativa, para convertirse en un asesor educativo principal; y (d) Opción de prácticas de formación e ingeniería, para profesorado que desee profundizar sus conocimientos en áreas especializadas. En España, el Máster cuenta con 60 ECTS (dos semestres). En el caso particular de Italia se arbitran másteres diferentes de carácter consecutivo para los distintos niveles de secundaria. En este caso, la formación oscila entre los 60 ECTS (2 semestres) y los 120 ECTS (4 semestres). Además, en Italia se cuenta con una formación adicional obligatoria para el ejercicio profesional después de cursar el Máster, concretamente un programa universitario de cualificación para la adquisición de competencias culturales, pedagógicas,

lingüísticas (60 ECTS, 20 de los cuales serán prácticos). Al terminar se obtiene la “abilitazione” mediante un examen escrito y una lección simulada que da acceso a las oposiciones. Rumania es el país analizado cuyo máster cuenta con una menor carga lectiva, ya que oscila entre 30 ECTS y 60 ECTS. En este caso, también se arbitran másteres diferentes de carácter consecutivo para los distintos niveles de secundaria. El nivel I o inicial (30 ECTS) da derecho a los titulados universitarios a ocupar puestos didácticos en educación preescolar, primaria y secundaria inferior y el nivel II o de profundización (60 ECTS) da derecho a los titulados de estudios universitarios a ocupar puestos didácticos en la enseñanza media, secundaria superior y postsecundaria.

Figura 5.4.

Volumen de ECTS de la formación en los países europeos con modelos consecutivos, mediante Máster



Respecto al porcentaje mínimo de formación didáctico-pedagógica con respecto a la disciplinar, no se dispone de información suficiente salvo en el caso de España, que supone el 20%, tal y como se establece en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, relativa a los títulos oficiales que habilitan para el ejercicio profesional docente en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, modificada por la Orden EDU/3424/2009, de 11 de diciembre, y por la Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre.

5.3.2.3 Modelo estructural mixto: principales características

a) Estudios de Grado

La mayor complejidad y heterogeneidad la encontramos en el modelo estructural mixto. Como ya se ha indicado, este planteamiento formativo se encuentra en casi la mitad de los países analizados: Albania, Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, Finlandia, Irlanda, Islandia, Países Bajos, Polonia, Rumanía, Suecia y Suiza. En todos estos casos se reconoce la doble vía, aunque en algunos de ellos la información al respecto alojada en Eurydice resulta insuficiente o poco clara y no se encuentran datos para Irlanda e Islandia. No obstante, cabe afirmar que en la mayoría se ofertan estudios de grado con formación didáctico-pedagógica y prácticas docentes. (Figura 5.5).

Figura 5.5

Proporción de países con modelo estructural mixto que tienen grados con la formación didáctico-pedagógica y prácticas docentes

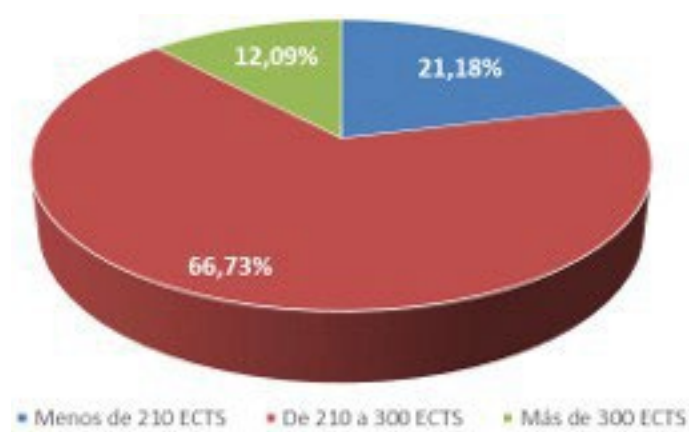


En el caso de Austria y Bélgica (comunidad flamenca) estos estudios de grado tienen un volumen de 180 ECTS (6 semestres). En Polonia, se arbitran grados consecutivos para los distintos niveles de secundaria de 180 a 360 ECTS, allí los estudios para ser docentes de enseñanza Secundaria Básica son de 180 ECTS. Alemania, muy similar a Polonia (Figuras 5.6 y 5.7), tiene un sistema de grados consecutivos para los distintos niveles de secundaria, con una horquilla de 210 a 300 ECTS. En Países Bajos e Islandia, los grados que capacitan para ser docente de secundaria tienen 240 ECTS. Dinamarca, por su parte, cuenta con una carga lectiva de 260 ECTS. El resto de países tiene una mayor carga. En Suiza y Finlandia, referente en educación, esta formación es de 300 ECTS (10 semestres) y en Suecia puede alcanzar los 330 ECTS (11 semestres). Las universidades suizas ofrecen distintos programas

de grado dirigidos a niveles educativos diferentes, que se complementan con un máster. Se diferencia la formación de grado para niveles inferiores y para superiores de Secundaria. También existe un programa para profesorado en educación especial. En un programa de máster de dos años por un total de 120 créditos ECTS, los maestros y las maestras de primaria pueden adquirir un título de enseñanza adicional para el nivel secundario (Ver Figura 5.6).

Figura 5.6

Agrupación del volumen de ECTS de la formación inicial docente (Grado) en los países europeos con modelos mixtos



Como ya se ha indicado, la formación se puede articular con un único grado o con formación consecutiva en función del nivel de secundaria al que vaya dirigido. Sobre este aspecto, en Eurydice sólo se ha encontrado información clara en Alemania, Dinamarca, Polonia, Suecia, Suiza y Finlandia (Figura 5.7). En Alemania y Polonia se arbitran grados consecutivos. La estructura en Alemania es la siguiente: (a) Carreras docentes para primer ciclo de secundaria (210 ECTS); (b) Carreras docentes para las asignaturas de educación general de la enseñanza secundaria superior o deportivas (300 ECTS); (c) Carreras docentes en asignaturas de formación profesional en la enseñanza secundaria superior o en escuelas de formación profesional (300 ECTS); y (d) Carreras docentes en educación especial (240 ECTS). En Polonia, por su parte, se pueden distinguir: (a) Programas de primer ciclo destinados a enseñanza Secundaria Básica, cuya duración mínima es de 6 semestres (al menos 180 créditos ECTS); (b) Programas de segundo ciclo para enseñanza en Formación Profesional, con tiempo una duración mínima de 3 semestres (al menos 90 créditos ECTS); (c) Programas de ciclo largo para la enseñanza de materias concretas en la Enseñanza Secundaria. Estos tienen

una duración mínima de 9 semestres, aunque pueden extenderse (al menos 300 créditos ECTS, 360 créditos ECTS para programas de más de 10 semestres). En Polonia existen, además, programas de posgrado sin título para futuro profesorado con una duración mínima de 3 semestres. En Dinamarca el Grado de 260 ECTS capacita para ser docente de secundaria obligatoria. Esta formación puede continuar para ser docente en secundaria superior cursando un Máster adicional de 60 ECTS. Por su parte, Suiza, Suecia y Finlandia cuentan con formación de grado diferenciada no consecutiva dependiendo de los niveles y especialidades de secundaria.

Figura 5.7

Oferta de Formación Inicial Docente (Grado): de carácter único o diferenciado (consecutivo o no consecutivo) por niveles para la docencia de secundaria



Otro aspecto analizado es el porcentaje mínimo de formación didáctico-pedagógica con respecto a la disciplinar que tiene la formación de grado de estos países. Tan sólo se han encontrado datos suficientes en Albania (25%), Dinamarca (61,54%), Suecia (23% - 25%), Suiza (20%- 35%) y Finlandia (21,90%). Dinamarca destaca por su fuerte contenido didáctico-pedagógico, superando de manera significativa la horquilla de 20% a 35% que se observa en los otros cuatro países.

b.) Estudios de Máster⁸

Se ha obtenido, en este análisis preliminar poca información sobre los estudios de Máster en los países que ofrecen la doble vía para ser docente de Secundaria. Como vemos en la Figura 5.8, se desconoce el contenido del Máster en 5 de los 13 países que conforman este grupo. En Alemania, por ejemplo, en la mayoría de los Länder se ha introducido en la formación del profesorado la estructura consecutiva de estudios con licenciaturas y maestrías (BA/MA). Sin embargo, no se ha encontrado en Eurydice más información al respecto.

Figura 5.8

Proporción de países con modelo estructural mixto que tienen Másteres con la formación didáctico-pedagógica y prácticas docentes



Respecto al volumen de ECTS de los estudios de Máster, sólo se tiene información de Austria, Bélgica, Eslovenia, Dinamarca, Finlandia e Irlanda (Figura 9). Dinamarca y Finlandia cuentan con Másteres de 60 ECTS (2 semestres). En el caso de Finlandia se arbitra un único Máster para los diferentes niveles de secundaria obligatoria y postobligatoria. En Bélgica el Máster cuenta con una carga de trabajo de 90 ECTS (3 semestres) a 120 ECTS (4 semestres). En el resto de países, Austria, Eslovenia e Irlanda el Máster dispone de 120 ECTS (4 semestres) (Figura 5.9).

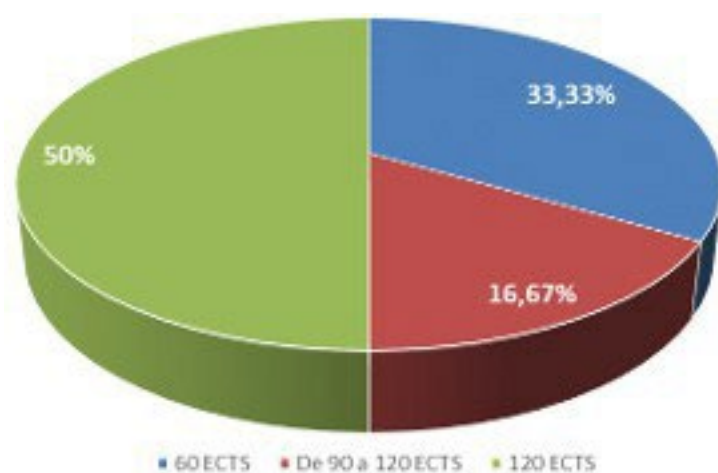
⁸ Como el modelo es mixto, este epígrafe hace referencia a la posibilidad de cursar Máster para ser docente sin contar con formación de Grado de carácter docente, es decir desde titulaciones disciplinares.

Respecto al porcentaje mínimo de formación didáctico-pedagógica con respecto a la disciplinar, no se posee información suficiente salvo en el caso de Austria, en la que esta formación supone el 60%. Para Alemania, Eurydice no arroja información, como ya se ha indicado, sin embargo, el trabajo de Manso et al. (2019) indica un 57%.

En resumen, es necesario estudiar y profundizar la formación de Máster en los países con doble vía.

Figura 5.9

Agrupación del volumen de ECTS de la formación de Máster en los países europeos con modelos mixtos



5.3.3 Acceso al programa de formación didáctico-pedagógica

Se ha analizado el proceso de acceso al programa de formación didáctico-pedagógica. Respecto a la institución encargada de este. Se constata que en cerca del 60% de los países revisados la institución que resuelve el acceso es la ordinaria, de acuerdo al acceso reglado a estudios de Grado y/o Máster, según proceda. Este es el caso de Albania, Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Grecia, Hungría, Islandia, Noruega, Rumanía, Suecia, Suiza y Turquía. Tan sólo en el 11,11% de los países estudiados, la institución que dirige el acceso es una instancia específica encargada sólo de la formación docente. Esta es la situación de Francia, Finlandia y Luxemburgo. En Irlanda y Países Bajos, la institución que determina el acceso es otra, no se dispone de suficiente información sobre ella. En el resto de los países estudiados (Bulgaria, Italia, Polonia, Portugal, República de Macedonia del norte y Serbia) se desconoce qué institución determina el acceso a la formación didáctico-pedagógica.

Figura 5.10

Institución encargada del acceso a la formación didáctico-pedagógica

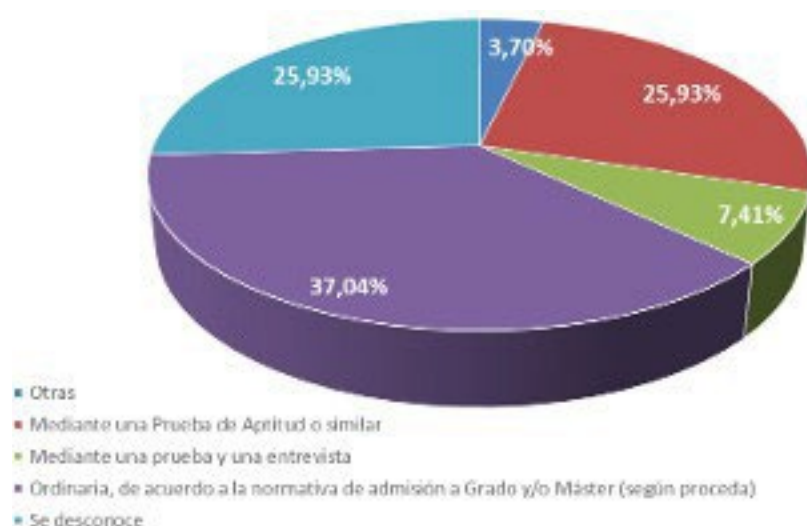


Respecto a los requisitos de acceso al programa de formación didáctico-pedagógica, en un 37,04% de los países estos son los ordinarios, de acuerdo con la normativa de admisión a Grado y/o Máster (según proceda) de los citados países (Figura 5.11). En esta situación se encuentran Albania, Alemania, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Noruega, Rumanía y Suiza. Más del 25% de los países estudiados piden como requisito específico de admisión una prueba de aptitud o similar. Es el caso de Austria, Bélgica, Eslovenia, Hungría, Luxemburgo, Suecia y Turquía. En Eslovaquia y República de Macedonia del Norte, además de una prueba, realizan entrevistas personales para determinar la admisión. En este último país, la realización de entrevistas está sujeta al criterio de las facultades pedagógicas. Hay que destacar que estas facultades tienen un consejo pedagógico-científico que determina las condiciones de matriculación: criterios, número de plazas para la matriculación, tipos de programas y modalidades de estudio, duración, procedimientos y plazos de solicitud e inscripción, continuación de los estudios, transferencia a otro programa y similares. En Países Bajos, los requisitos de admisión se han categorizado como otros, ya que los aspirantes a los cursos de formación de primer grado deben tener un certificado de competencia de segundo grado en la materia que se va a estudiar. Los candidatos mayores de 21 años que no posean las cualificaciones requeridas también podrán ser admitidos si se considera que su formación previa es adecuada. Tanto los titulados universitarios como los estudiantes de máster pueden ser admitidos en los cursos de formación del profesorado

universitario. Finalmente, en el 25,93% restante de países, no se dispone de información en Eurydice. En este grupo se encuentran Bulgaria, Irlanda, Islandia, Italia, Polonia, Portugal y Serbia.

Figura 5.11

Requisitos para el acceso a la formación didáctico-pedagógica



5.3.4 Acceso al ejercicio de la profesión docente en centros públicos

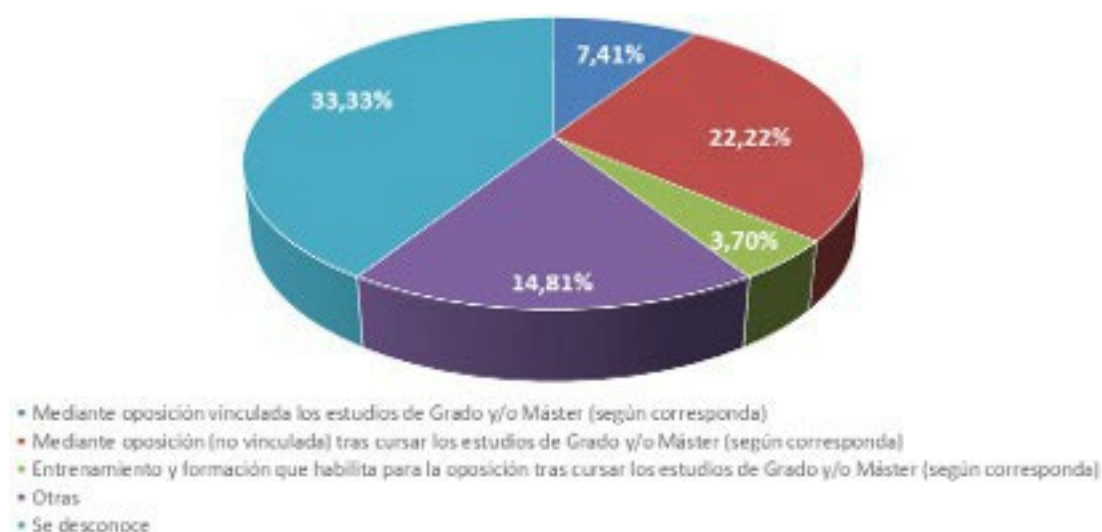
En este primer análisis, se ha incluido una revisión de la información de Eurydice sobre los sistemas de acceso a la profesión docente en centros públicos. Se ha localizado poca información al respecto, por ello, se desconoce cómo es este acceso en el 33,33% de los países analizados. Es el caso de Bulgaria, Eslovaquia, Finlandia, Hungría, Irlanda, Luxemburgo, Polonia, Portugal y Rumanía (Figura 5.12). La mayor parte de los países de los que se dispone información, el 22,22% del total, regulan el acceso a la profesión docente en centros públicos mediante oposición no vinculada tras cursar los estudios de Grado y/o Máster (según corresponda). Esto sucede en Albania, Alemania, Austria, Bélgica, España y Grecia. En Francia y Turquía, por su parte, se accede al ejercicio de la función docente en centros públicos mediante oposición vinculada a los estudios de Grado y/o Máster (según corresponda). particularmente, en Francia, la información que recoge Eurydice, en vigor hasta el curso 2020-2021, contempla dos opciones. Por un lado, se puede acceder al ejercicio profesional tras la superación del Máster Profesional de la Enseñanza, la Educación y la formación (*Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation- MEEF*)

impartido por el Institutos Nacionales Superiores de Enseñanza y Educación (INSPE) en 2 años, separados por un concurso al final del primer año. Por otro lado, se permite acceder al segundo año del MEEF si se cuenta con nivel de Máster o superior y se supera el concurso. Los dos años del Máster MEEF incluyen la preparación de las distintas oposiciones. Durante el primer año, se organizan prácticas de observación y acompañamiento en centros escolares (escuela primaria, colegio o liceo). En el segundo año de máster, los y las estudiantes que se admiten en las oposiciones tendrán el estatus de funcionarios en prácticas y serán remunerados. Dedicar la mitad de su tiempo a enseñar en centros escolares (guarderías o escuelas primarias, collèges o lycées) y la otra mitad a formarse. Como se explicará en profundidad en el siguiente apartado de este capítulo, el modelo francés ha experimentado cambios a partir del curso 2021-2022, pero ha seguido manteniendo la vinculación del MEEF con las oposiciones y el ejercicio profesional.

El análisis realizado revela que existen otras formas de acceso a la función docente en centros públicos. Este es el caso del 14,81% de los países analizados (Eslovenia, Países Bajos, Suecia y Suiza). En Suecia y Países Bajos la contratación es abierta. En el primero, dependiente de centros docentes y municipios; y en el segundo, a cargo de los centros docentes. En Eslovenia y Suiza se realizan pruebas de acceso, pero se desconoce su naturaleza o la vinculación con la formación docente previa. Es destacable, asimismo, como en Eslovenia se opta por un examen profesional. Sea como fuere, ambos casos son susceptibles de ser situados en un análisis posterior en las categorías anteriores referidas a oposiciones.

Figura 5.12

Mecanismos de acceso al ejercicio de la profesión docente en centros públicos



5.4 ANÁLISIS EN PROFUNDIDAD DE LOS PAÍSES SELECCIONADOS

La formación del profesorado de secundaria en Europa es un tema fundamental para garantizar la calidad educativa y el desarrollo profesional de los docentes en el continente. A través del portal Eurydice, la Agencia Ejecutiva para la Educación, el Audiovisual y la Cultura de la Unión Europea ofrece información detallada sobre los sistemas educativos y la formación del profesorado en diversos países de la Unión Europea. En este contexto, el análisis de la formación docente en países como Alemania, Dinamarca, Finlandia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Portugal y Suecia permite identificar las diferencias y similitudes en los modelos de formación, los marcos institucionales y los procesos de acceso al ejercicio profesional en el ámbito de la educación secundaria.

Cada uno de estos países presenta características específicas en el desarrollo de sus programas de formación docente, que se estructuran dentro de marcos institucionales diversos. En términos generales, los programas están diseñados para ofrecer una formación teórica y práctica que garantice que los y las docentes estén adecuadamente preparados para desempeñar su labor en las aulas. Desde sistemas de formación universitaria con un enfoque integral, como los de Finlandia o Suecia, hasta modelos más diferenciados entre la formación en educación primaria y secundaria, como en Alemania y Dinamarca, los países europeos muestran una gran variedad en sus enfoques formativos.

Como hemos visto en los apartados anteriores la formación del profesorado incluye normalmente un componente general y otro profesional. El primero se basa en cursos que ofrecen una formación genérica y la especialización en una o varias materias. El componente profesional incluye cursos para la adquisición de aptitudes características de la profesión docente y formación práctica en centros escolares. Esta formación de carácter profesional, teórica y práctica a la vez, puede impartirse al comienzo de la educación terciaria, coincidiendo, por tanto, con la educación general (modelo simultáneo) o en una segunda fase en la que también pueden impartirse algunos cursos de carácter general (modelo consecutivo). Para cursar la formación simultánea, se requiere estar en posesión de la titulación correspondiente a la Educación Secundaria Superior y en algunos casos, un certificado de aptitud para la educación terciaria. En el caso del modelo consecutivo, el estudiantado recibe una formación universitaria en un campo determinado y posteriormente cursan una formación postuniversitaria específica para el profesorado. En algunos países, la formación del profesorado finaliza con una fase de cualificación “en el lugar de trabajo” (EURYDICE, 2013).

Con la información obtenida en los apartados anteriores, se concreta en qué países se sigue el modelo simultáneo, el modelo consecutivo o ambos (Tabla 5.5):

Tabla 5.5

Modelos de formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria

Modelos concurrentes o simultáneos	Modelos consecutivos o sucesivos	Coexisten o mixto
Hungría	Francia	Albania
Grecia	Portugal	Austria
Noruega	España	Bélgica -Flemish Community
Eslovaquia	Luxemburgo	Alemania
Turquía	República de Macedonia del Norte	Países Bajos
	Italia	Dinamarca
	Bulgaria	Rumanía
	Serbia	Eslovenia
		Irlanda (*)
		Polonia (*)
		Finlandia (*)
		Suecia (*)
		Suiza (*)
		Islandia (**)

(*) Principalmente la formación sigue el modelo concurrente, aunque existe la posibilidad de que las personas graduadas en carreras científicas hagan un Máster para la formación docente (consecutivo).

(**) Concurrente para la secundaria obligatoria y consecutivo para la secundaria superior.

De esta forma, con el fin de hacer un análisis exhaustivo, el grupo de trabajo ha realizado una selección de diez países representativos y ejemplificantes de cada una de las tres clases de modelo estructural de formación. Estos son: Grecia, Hungría, Francia, Italia, Portugal, Alemania, Dinamarca, Finlandia, Irlanda y Suecia (Tabla 5.6).

Tabla 5.6

Países seleccionados y modelos de formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria

Modelos concurrentes o simultáneos	Modelos consecutivos o sucesivos	Coexisten o mixto
Grecia	Francia	Alemania
Hungría	Italia	Dinamarca
	Portugal	Finlandia
		Irlanda
		Suecia

En cuanto al modelo estructural del programa de formación, los países analizados presentan diversos enfoques con respecto a la duración, los créditos ECTS, las asignaturas y los periodos de prácticas. Algunos países optan por programas de formación continua, que permiten a los y las docentes mejorar y actualizar sus competencias a lo largo de su carrera profesional, mientras que otros priorizan una formación inicial rigurosa que combina teoría y prácticas en el aula. A nivel de acceso al ejercicio profesional, los países europeos también muestran diferentes requisitos, que incluyen la obtención de títulos de grado o máster, exámenes profesionales y la finalización de programas pedagógicos de posgrado.

Finalmente, en todos estos países se reconoce la importancia de la mejora continua de la profesión docente. Los sistemas educativos europeos han establecido mecanismos para fomentar el desarrollo profesional del profesorado, a través de la formación continua, la participación en programas de desarrollo profesional y la posibilidad de acceder a formación avanzada, como diplomados, maestrías o cursos especializados. Esta capacitación continua es fundamental para responder a las demandas cambiantes del sistema educativo y garantizar que se pueda ofrecer una educación de alta calidad al alumnado de secundaria.

El análisis de estos países ofrece una visión comparativa sobre cómo los sistemas educativos de la Unión Europea abordan la formación de sus docentes, destacando tanto los elementos comunes como las particularidades de cada modelo. De esta manera, es posible entender cómo se estructuran los programas formativos y qué estrategias se emplean para garantizar que los futuros y las futuras docentes sean capaces de enfrentar los desafíos de la enseñanza secundaria en sus respectivos países.

5.4.1 Modelo estructural concurrente: La formación del profesorado de secundaria en Grecia y Hungría

5.4.1.1 La formación del profesorado de secundaria en Grecia

A. Marco institucional en el que se desarrolla el programa

Las universidades son las instituciones encargadas de la formación inicial del profesorado de secundaria en Grecia. Hasta 1982 la formación universitaria del docente no estaba reglada, sino que se llevaba a cabo mediante academias pedagógicas. A partir de esta fecha se fundan los Centros/Facultades de Formación Universitaria para la formación del profesorado de educación infantil y primaria, quedando la educación secundaria bajo la responsabilidad de los departamentos universitarios de ciencias pedagógicas⁹ que fueron creados en 1983 y que pertenecen a las denominadas facultades de formación del profesorado¹⁰.

B. Modelo de formación

Grecia tiene un modelo recurrente de formación inicial del profesorado de secundaria. Esta formación se realiza mediante estudios de grado con una carga de 240 créditos ECTS en los que se integran la formación disciplinar con la formación didáctico-pedagógica y las prácticas docentes que ocupan un mínimo del 33% de la carga crediticia del grado con respecto a la formación disciplinar.

Estos estudios de grado son diferentes, y no consecutivos, según los distintos niveles de la educación secundaria para los que se forman las personas aspirantes. En Grecia la educación secundaria, al igual que en España, está diferenciada en dos etapas, la obligatoria y la postobligatoria. La obligatoria o secundaria inferior incluye tres grados (12-15 años). Al terminar la educación obligatoria, los y las jóvenes pueden tomar dos caminos diferentes: las Escuelas Secundarias Superiores Generales con una formación más general y enfocada sobre todo a estudios superiores, o las Escuelas Secundarias Superiores Profesionales, en el que la formación es más específica y está dirigida a aprender una profesión. Ambas opciones se desarrollan en tres cursos (15-18 años).

⁹ Armada-Crespo, J.M. et al. (s.f). Calidad y productividad educativa. Los sistemas educativos de Finlandia, España y Grecia. Universidad de Córdoba. Disponible en: https://www.uco.es/~ed1alcaj/polieduca/dmpe/calidad10_2.htm

¹⁰ Kostas, K.; Galini, R. y Moumoulidou, M. (2014). The practicum in pre - service teachers' education in Greece: the case of lesson study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 152, 808 – 812.

La formación inicial se amplía en un año para el profesorado de Música, los graduados y las graduadas de los Departamentos de Estudios Musicales de las Instituciones de Educación Superior y el profesorado de Artes, principalmente de pintura, que estén en posesión de un diploma de la Escuela de Bellas Artes. También se aplica un año adicional a los graduados y las graduadas de las Escuelas de Pedagogía y Educación Tecnológicas, que requieren medio semestre para la realización de una tesis y un aprendizaje en su campo de especialización.

Los planes de estudios de todos los centros de enseñanza superior, incluidos los que cursan quienes aspiran a ser profesores/as de Educación Primaria (maestros/as de Educación Infantil y profesores/as de Educación Primaria) y Secundaria (así como el personal de guarderías y jardines de infancia públicos), son elaborados por las propias universidades. Estos planes de estudio incluyen, además de cursos relacionados con cada materia de enseñanza, otros de pedagogía y/o de psicología. La enseñanza y la formación general de los candidatos y las candidatas a docentes se lleva a cabo mediante una combinación de métodos, tales como: enseñanza presencial, ejercicios prácticos, trabajos escritos, talleres, etc. El estudiantado también asiste a sesiones de enseñanza lo que les permite seguir las lecciones en condiciones reales de clase.

En cuanto a las habilidades y conocimientos relacionados con la gestión escolar, la formación no se imparte en los programas de primer ciclo de los planes de estudios de los Departamentos Pedagógicos y las Facultades de Formación del Profesorado, sino que es principalmente objeto de programas de postgrado de segundo ciclo o de la formación continua de quienes ya ejercen como gestores educativos.

C. Acceso a la formación

Todas las personas graduadas de las Escuelas Secundarias Superiores Generales y de las Escuelas Secundarias Superiores Profesionales pueden ser admitidas en las Facultades de Pedagogía, de Formación del Profesorado o en las Facultades de Enseñanza Superior no pedagógica. Además, quienes se gradúen en otros Departamentos o Facultades y quienes opten a categorías especiales pueden ser admitidos en los Departamentos o Facultades de Educación Superior.

D. Acceso al ejercicio profesional

Una vez finalizada la formación inicial, se presenta la titulación al Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos, que será el encargado de establecer la lista de personas candidatas según orden de entrega de la titulación¹¹.

El nombramiento/contratación de profesorado se realiza exclusivamente mediante listas de prelación valorativa de candidatos/as por sector y especialidad, que son elaboradas por el Consejo Supremo de Selección de Personal Civil, previa solicitud del Ministerio de Educación, en función de las necesidades educativas. Estas listas se confeccionan sobre la base de criterios predeterminados y objetivos, tal como se definen en las disposiciones vigentes, teniendo en cuenta las calificaciones académicas, la experiencia educativa real y los criterios sociales.

Esta posibilidad también está abierta a titulares de titulaciones de primer ciclo, titulados de departamentos universitarios no incluidos en las Facultades de Pedagogía o de Formación del Profesorado, que pueden obtener el Certificado de Competencia Pedagógica y Didáctica durante sus estudios, si así lo desean, o después de su nombramiento.

El acceso al ejercicio docente puede realizarse por tres vías: a) la contratación directa, a tiempo parcial o a tiempo completo en las instituciones de carácter privado, b) a través del acceso a la función pública o c) como autónomos contratados de manera externa¹².

E. Evaluación y calidad en el desempeño de la docencia

En Grecia, una nueva ley adoptada en el 2020 (Ley 4692/2020) introduce un marco para la evaluación del profesorado en los centros educativos «modelo» y «experimentales». Estaba previsto que este marco se implemente a partir del 2020/21¹³.

La transición de la formación inicial del profesorado a la vida profesional es una fase crucial para docentes y para los sistemas educativos. Por tanto, la articulación de inserción profesional formal, es decir la atención al profesorado novel que se incorpora al sistema educativo es un aspecto clave de la calidad de la docencia. En Grecia la inserción

¹¹ Armada-Crespo, J.M. et al. (s.f). Calidad y productividad educativa. Los sistemas educativos de Finlandia, España y Grecia. Universidad de Córdoba. Disponible en: https://www.uco.es/~ed1alcaj/polieduca/dmpe/calidad10_2.htm

¹² Marín-Díaz, V.; Vagena, E. y Rubio-García, S. (2020). Visiones del uso de las TIC para la educación inclusiva desde la perspectiva docente: el caso de Grecia. *Texto Libre. Linguagem e Tecnologia* 13(3), 181-199.

¹³ Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2021). El profesorado en Europa: Carreras, desarrollo y bienestar. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en file:///C:/Users/%C3%81ngel%20Blanco/Downloads/El_profesorado_en_Europa._Carreras_desarrollo_y_b.pdf

profesional es obligatoria, pero su duración mínima de la inserción no está regulada en la normativa de rango superior¹⁴.

El profesorado de educación secundaria tiene un horario semanal de trabajo de 30 horas que son también de dedicación al centro, y de las cuales 22 son de docencia mínima o fija¹⁵.

Con respecto a la calidad en el desempeño de la docencia, indicar también que los profesores de educación secundaria se clasifican en disciplinas según su campo de especialización. Las asignaturas que se les asignan están directamente relacionadas con las cualificaciones y títulos que adquirieron en su formación inicial. En la primera asignación (A) los profesores cubren sus horas lectivas obligatorias. En la segunda asignación (B), los cursos se utilizan para complementar sus horas obligatorias o para satisfacer necesidades docentes. Por ejemplo, los profesores de francés pueden dedicarse a la enseñanza de la historia en el primer ciclo de secundaria (segunda asignación B).

5.4.1.2 La formación del profesorado de secundaria en Hungría

A. Marco institucional Hungría

Según la legislación 283/2012. (X. 4.) Korm. Rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről (sobre el sistema de formación docente, el orden de especialización y la lista de cursos docentes) <https://njt.hu/jogszabaly/2012-283-20-22>, serán las instituciones de educación superior las que podrán impartir formación docente de educación general y de enseñanza profesional.

B. Modelo de formación

La formación inicial del profesorado de secundaria inferior se constituye en un programa de un solo nivel (10 semestres), que incluye un período de prácticas de 2 semestres.

La formación inicial del profesorado de secundaria superior también se estructura como un programa de un solo nivel, con una duración de 12 semestres, con un período de prácticas obligatorio de dos semestres.

Los programas de formación del profesorado de un solo nivel comprenden formación especializada para las dos áreas elegidas, además de formación docente general. En ECTS, se

¹⁴ Ídem de la nota 10.

¹⁵ Ídem de la nota 10.

traduce a 130 ECTS por cada área y 100 ECTS para la formación general. Los créditos generales engloban créditos teóricos y prácticos de pedagogía y psicología, didácticas específicas, prácticas (de manera concurrente y consecutiva) y créditos del portfolio de formación. La formación práctica es la que supone mayor número de créditos, a saber, 50 ECTS.

La formación del profesorado en la fase de formación especializada puede estar conformada en un solo nivel (descrita anteriormente), pero también en forma de ciclos. En este caso, la formación del profesorado se estructura en un grado disciplinario con 4 semestres de duración y un máster que puede ser obtenido durante la formación.

En la formación docente general, además de alcanzar los créditos definidos en los estándares y requisitos basados en los resultados del programa, los candidatos a docentes deben aprobar un examen final ante un comité examinador compuesto por al menos tres miembros. Un criterio para optar al examen es la tesis aceptada y evaluada por escrito, así como la presentación de un portfolio de la experiencia adquirida durante la práctica docente para ser defendido en el examen final. La finalización exitosa del programa de formación docente se certifica con un diploma. El diploma es un documento público validado con las firmas de la persona que preside el tribunal de examen final y de la dirección de la institución. El diploma obtenido después de la formación docente habilita al titular para ejercer como docente en el área correspondiente.

C. Acceso a la formación docente inicial

El acceso a los programas de formación docente se realiza a través del sistema central de admisión académica. Se requiere el examen de fin de estudios secundarios

En el caso de la formación de grado, los puntos se calculan y los solicitantes se clasifican sobre la base de principios uniformes a nivel nacional.

En el caso de la formación de máster, las condiciones de admisión y el método de cálculo de puntos los establece la institución de educación superior. En total se pueden obtener 100 puntos y el título de grado es un criterio general para la admisión.

En el sistema de educación superior húngaro existe la posibilidad de que quienes ya trabajan en otros ámbitos participen en la formación docente en el marco del aprendizaje permanente. Esta posibilidad se hace posible gracias a los siguientes factores: la vía de formación abreviada definida en los estándares y requisitos de formación docente basados en

los resultados del programa, que se aplica si la persona ya ha cursado algunos estudios anteriormente o se pueden reconocer créditos o experiencia previa, así como la oferta de clases nocturnas y de aprendizaje a distancia. Las distintas vías y formas de formación finalizan con el mismo título.

En Hungría no es posible obtener un título docente como resultado de una preparación individual durante el trabajo en una escuela; un título docente sólo puede obtenerse en el marco de la formación docente formal en una institución de educación superior.

D. Acceso al ejercicio profesional y desarrollo de la carrera docente

La mayor parte de los docentes ejercen su profesión en el sistema público. La carrera docente incluye un período de dos años (uno en el caso de docentes con un programa de un solo nivel) es un período obligatorio de prácticas que finaliza con un examen de evaluación. Una vez aprobado dicho examen, el docente se convierte en “Docente 1”. Los siguientes niveles de cualificación profesional son “Docente 2”, “Docente máster” y “Docente investigador”. De toda la carrera, el primer nivel, “Docente 1”, es obligatorio, en tanto que el resto son opcionales.

El procedimiento general de contratación de las instituciones es el de contratación abierta. La contratación de personas para puestos vacantes en las instituciones de educación pública y otras instituciones mantenidas por el Estado la realizan los mantenedores (centros de mantenimiento de los distritos escolares o centros de formación profesional). Las vacantes deben anunciarse obligatoriamente y deben publicarse en el Portal de Empleo del Sector Público y, en el caso de puestos de alta dirección, en el diario oficial del Ministerio responsable de la educación.

E. Otros aspectos: formación continua

Los docentes tienen obligatoriedad de participar en la formación continua en una cuantía de 120 horas cada 7 años. Si un docente no ha participado en la formación continua puede ser despedido.

El director de la institución prepara un programa de formación continua de 5 años para facilitar la implementación de la obligación de 120 horas de formación continua para docentes. El plan es aprobado por el responsable de la institución, pero el personal docente puede dar su opinión al respecto. La formación continua para docentes que ofrece el Estado como servicio profesional de enseñanza es gratuita y la llevan a cabo los centros de

formación pedagógica competentes en el territorio. Sin embargo, también existen proveedores de servicios de mercado que ofrecen formación a cambio de una determinada tarifa.

5.4.2 Modelo estructural consecutivo: La formación del profesorado de secundaria en Francia, Italia y Portugal

5.4.2.1 La formación del profesorado de secundaria en Francia

A. Marco institucional en el que se desarrolla el programa

En Francia, la formación inicial del profesorado corre a cargo de las universidades, en los Institutos Nacionales Superiores de Enseñanza y Educación (*Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation- INSPE*). En ellos se forman todos los docentes de preescolar, primaria y secundaria, aunque las pruebas de acceso difieren según el nivel y el centro educativo de que se trate (primaria/secundaria, público/privado, general/profesional), como se detallará más adelante.

B. Modelos de formación

En Francia el modelo estructural de formación docente es consecutivo, es decir, los estudios de Grado son de carácter disciplinar (180 ECTS) y la formación didáctico-pedagógica se reserva a los estudios de Máster (120 ECTS). Para esta última, cuentan con el Máster Profesional de la Enseñanza, la Educación y la formación (*Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation- MEEF*) que se imparten en los Institutos Nacionales Superiores de Enseñanza y Educación de las distintas universidades (INSPE). Este Máster, regulado por el Decreto de 27 de agosto de 2013 por el que se fija el marco nacional de las formaciones impartidas en el marco de los másteres «profesiones de la enseñanza, la educación y la formación, modificado posteriormente por el Decreto de 28 mayo 2019, ofrece cuatro menciones o modalidades:

- Opción de primer grado para convertirse en maestro/a de escuela;
- Opción de segundo nivel para dedicarse a la enseñanza en “*collège*” y “*lycée*” (excepto “*agrégation*”)
- Opción de supervisión educativa, para convertirse en un asesor o asesora de educación principal.
- Opción de prácticas de formación e ingeniería, para profesorado que desee profundizar sus conocimientos en áreas especializadas.

Tradicionalmente en el MEEF se ha vinculado la formación con el concurso de acceso a ejercicio profesional. De esta manera, hasta el curso 21-22, el estudiantado debía superar una prueba de concurso al finalizar el primer año del Máster (M1), lo que daba acceso al segundo año del Máster (M2) ya como funcionario en prácticas y con remuneración salarial (Figura 5.13). Se permitía, asimismo, acceder a hacer el segundo año del MEEF si se contaba con nivel de Máster o superior y se superaba el concurso. Los dos años del Máster MEEF incluían la preparación de las oposiciones de cada modalidad. Durante el primer año, se organizaban prácticas de observación y acompañamiento en centros escolares. En el segundo año de máster, caracterizado por un programa de alternancia entre la formación y el ejercicio profesional, el estudiantado (admitido tras superar las oposiciones) debía dedicar la mitad de su tiempo a enseñar a alumnos en centros escolares y la otra mitad a formarse en el INSPE (Figura 5.14).

La estructura que se refleja en la Figura 5.13 es modificada parcialmente con el Decreto de 24 de julio de 2020 que modifica el decreto de 27 de agosto de 2013 que fija el marco nacional de las formaciones impartidas en el marco de los másteres «profesiones de la enseñanza, la educación y la formación». El concurso de acceso profesional se traslada a la finalización del MEEF, lo que obliga a modificar el programa de alternancia previsto para el segundo curso del Máster. Por ello, el artículo 15 del citado decreto establece un programa de alternancia o formación dual de 12 meses para el segundo año, en el que se establece un contrato en prácticas (Figura 5.15).

Figura 5.13

Recorrido estándar hasta el curso 2020-2021 hacia el ejercicio de la profesión docente en Francia

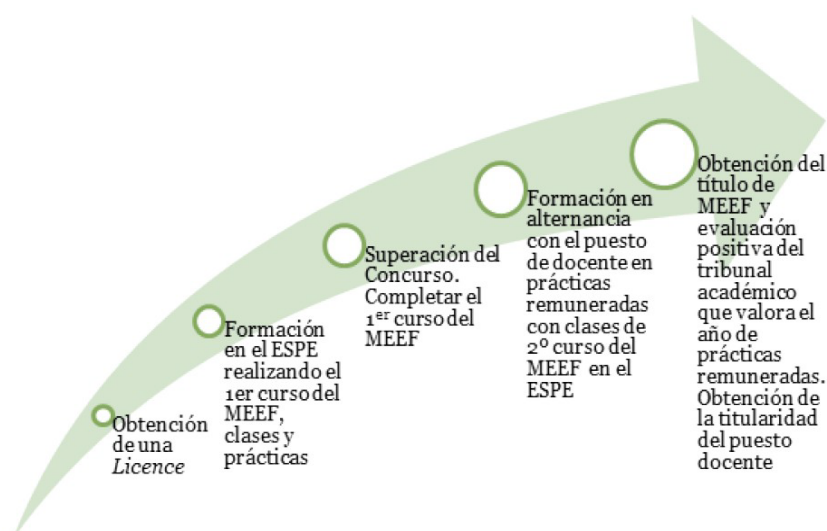


Figura 5.14

Organización de la formación docente inicial para ejercer la docencia en Francia hasta el curso 2020-2021

Sem 1	Conocimientos disciplinares, de investigación y didácticos	BLOQUE FORMATIVO COMÚN	Competencias vinculadas al ejercicio profesional	Prácticas de observación o de docencia acompañada T
Sem 2	Conocimientos disciplinares, de investigación y didácticos		Competencias vinculadas al ejercicio profesional	Prácticas de observación o de docencia acompañada T
CONCOURS DE RECLUTAMIENTO				
Sem 3	Conocimientos disciplinares, de investigación y didácticos F T A	BLOQUE FORMATIVO COMÚN	Competencias vinculadas al ejercicio profesional F T A	Prácticas con responsabilidades docentes remuneradas a tiempo parcial F T A
Sem 4	Conocimientos disciplinares, de investigación y didácticos F T A		Competencias vinculadas al ejercicio profesional F T A	Prácticas con responsabilidades docentes remuneradas a tiempo parcial F T A
Clases en el ESPE			Prácticas en centros educativos	

*F: funcionario en prácticas; T: tutorización; A: formación remunerada en alternancia entre el Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) y el centro educativo. Fuente: Alonso-Sainz y Thoilliez (2019, p.185) a partir del Ministère de l'Éducation National (2016).

Figura 5.15

Organización de la formación docente inicial para ejercer la docencia en Francia desde el curso 2021-2022

Sem 1	Conocimientos disciplinares, de investigación y didácticos	BLOQUE FORMATIVO COMÚN	Competencias vinculadas al ejercicio profesional	Prácticas de observación o de docencia acompañada T
Sem 2	Conocimientos disciplinares, de investigación y didácticos		Competencias vinculadas al ejercicio profesional	Prácticas de observación o de docencia acompañada T
CONCOURS DE RECLUTAMIENTO				
Sem 3	Conocimientos disciplinares, de investigación y didácticos F T A	BLOQUE FORMATIVO COMÚN	Competencias vinculadas al ejercicio profesional F T A	Prácticas con responsabilidades docentes remuneradas a tiempo parcial F T A
Sem 4	Conocimientos disciplinares, de investigación y didácticos F T A		Competencias vinculadas al ejercicio profesional F T A	Prácticas con responsabilidades docentes remuneradas a tiempo parcial F T A
Clases en el ESPE			Prácticas en centros educativos	

T: tutorización; A: formación remunerada en alternancia entre el INSPE y el centro educativo. Fuente: Adaptación de Alonso-Sainz y Thoilliez (2019, p.185) a partir del Ministère de l'Éducation National (2016) y el Decreto de 24 de julio de 2020 que modifica el decreto de 27 de agosto de 2013

El 5 de abril de 2024, el Presidente Macron anunció una reforma de la formación inicial del profesorado. Los objetivos de esta reforma son hacer frente a la crisis de contratación, hacer más atractiva la docencia y preparar mejor a los profesores para su profesión. Entre las medidas anunciadas, pendientes de legislar, se encuentra que las oposiciones de acceso a los cuerpos docentes de primaria y secundaria se celebrarán al final del tercer curso del grado. De esta manera, el MEEF. Se realizará, aparentemente, siendo ya funcionario en prácticas y modificando nuevamente la figura anterior. Con todo, aún no se conoce como será exactamente este modelo, pese a que se anunció que entraría en vigor en 2025. En cualquier caso, es subrayable en el modelo francés tanto el volumen de créditos (120 ECTS) y duración del máster (4 semestres), como la vinculación del mismo con el acceso al ejercicio profesional.

C. Contenidos y competencias de la formación troncal o común

En cuanto a los contenidos y competencias que se desarrollan en el Máster el plan de estudios troncal aborda los siguientes ámbitos: proceso de aprendizaje, métodos de enseñanza diferenciada y de apoyo, conocimiento sobre educación y enfoque de competencias, proceso de orientación, métodos de evaluación, enseñanza de los valores de la República, y otras cuestiones transversales clave como la lucha contra la discriminación, la cultura de la igualdad entre los sexos, la gestión de las aulas y la prevención de la violencia en la escuela, etc. Sirva de ejemplo la siguiente tabla.

Tabla 5.7*Ejemplo asignaturas troncales en Francia*

Enseñanza		Volumen horario
Máster 1	Filosofía de la escuela, valores de la escuela y de la República: laicismo, lucha contra todas las formas de discriminación.	12 h
Semestre 1	Aprendizaje y psicología infantil.	12 h
	Derecho de la función pública.	6 h
Máster 1	Principales tendencias educativas, enfoques pedagógicos, aprendizaje y evaluación.	12 h
Semestre 2	Sociología del público, gestión de la diversidad, orientación.	6 h
	Dificultades en la escuela y abandono escolar.	6 h
	Escuelas inclusivas: educación especial y escolarización de alumnos con discapacidad.	6 h
Máster 2	Organización del sistema escolar y contexto institucional	6 h
Semestre 3	Aprendizaje: relaciones con el conocimiento, memoria y aprendizaje, estilos cognitivos, inteligencias múltiples.	12 h
	Postura-rol como profesor y estudiante, comunicación profesional (voz, lenguaje corporal, etc.)	12 h
Máster 2	Gestión de conflictos y violencia.	12 h
Semestre 4	Lucha contra los estereotipos de género y coeducación en las escuelas	12 h
	Ética, postura profesional, trabajo cooperativo	6 h
Total	12 ECTS	120 h

Fuente: Eurydice basado en Ministerio de Educación Nacional, Enseñanza Superior e Investigación de Francia
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/fr/national-education-systems/france/formation-initiale-des-enseignants-des-niveaux-preprimaire>

D. Acceso a la formación docente inicial

En Francia el acceso al Máster de formación docente (MEEF) se realiza mediante preinscripción ordinaria en los Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE), dependientes de las Universidades. En la actualidad, los requisitos de admisión al MEEF son ordinarios, de acuerdo a la normativa existente de admisión a Máster, es decir, poseer un Grado. De momento, no se realizan pruebas de acceso, pruebas de aptitud o entrevistas a los aspirantes. Si el modelo anunciado por el presidente de la República Francesa se implanta, además de estos requisitos, habrá que superar un concurso, lo que supondrá una forma más selectiva de admisión.

5.4.2.2 La formación del profesorado de secundaria en Italia

Los requisitos para el ejercicio de la docencia en la Educación secundaria han sido reformados por la ley 79/2022 que ha modificado el D.Lgs. 59/2017, Este decreto legislativo es el Reglamento de referencia para la educación inicial y la contratación del profesorado de enseñanza secundaria. La fase de inducción está regulada por el D.M. 226/2022.

A. Marco institucional en el que se desarrolla el programa

En Italia, la formación inicial del profesorado se realiza en Universidades y, solo para la enseñanza de materias artísticas, en centros de enseñanza superior de bellas artes, música y danza (Alta formazione artistica, musicale e coreutica).

B. Modelos de formación

Cualquier docente que ejerza en la Educación secundaria italiana, tanto inferior como superior, debe cumplir con los siguientes requisitos formativos:

- a. Poseer un título de Máster (CINE 7) en uno de los campos o materias impartidas en los niveles secundarios, con formación didáctico pedagógica y prácticas docentes.
- b. Haber completado una formación adicional obligatoria después de cursar el Máster.
- c. Superar una fase selectiva de oposición.
- d. Superar una fase de práctica con contrato laboral.

Se arbitran **másteres** de diferentes características: a) programa de 2 años; b) programa de un solo ciclo en una de las áreas temáticas del nivel formativo de referencia. Este proceso implica la adquisición de competencias culturales, pedagógicas, lingüísticas y tecnológicas específicas, un período de práctica y la superación de varias pruebas finales de diferentes características.

La formación adicional obligatoria para el ejercicio profesional después de cursar el máster aporta la cualificación denominada **abilitazione**. Para obtenerla hay que realizar un programa universitario de 60 ECTS (20 de los cuales deberán ser prácticos) y superar un examen final, integrado por una prueba escrita y una lección simulada. El contenido de esta formación se distribuye de la siguiente manera:

- formación en el ámbito pedagógico: 10 créditos
- prácticas directas (en centros docentes) e indirectas (con tutoría académica): 20 créditos
- enseñanza inclusiva: 3 créditos

- campo digital-lingüístico: 3 créditos
- campo psicosocial-antropológico: 4 créditos
- métodos de enseñanza: 2 créditos
- métodos de enseñanza relacionados con la materia: 16 créditos
- legislación escolar: 2 créditos

La totalidad del profesorado con independencia del nivel educativo que imparta debe formarse para desarrollar las siguientes competencias profesionales

- competencias lingüísticas en inglés equivalentes al nivel B2 del «Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas» adoptado en 1996 por el Consejo de Europa,
- competencias digitales (uso de lenguajes multimedia, uso de contenidos digitales uso de entornos simulados y laboratorios virtuales, codificación);
- competencias pedagógicas adecuadas para favorecer la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales.
- competencias necesarias para el desarrollo y el apoyo de la autonomía escolar.

C. Proceso para acceder al programa de formación

Al **máster** en la modalidad de 2 años se accede con una licenciatura, mientras que al programa de un solo ciclo se accede con un certificado de finalización de Secundaria superior. Para optar a la *abilitazione* es necesario haber superado el máster.

D. Acceso al ejercicio profesional

En Italia es necesario contar con la *abilitazione* para acceder al ejercicio profesional a través de las **oposiciones generales** de carácter nacional que se celebran periódicamente. Constan de 2 pruebas escritas y una entrevista, además se deberá demostrar un nivel B2 de una lengua extranjera y manejo de las TIC. La persona opositora deberá alcanzar una calificación igual o superior a 7 en cada prueba. El número de plazas disponibles anualmente es decidido por el *Ministero dell'istruzione e del mérito*, de acuerdo con planes trianuales para la oferta educativa.

El profesorado que supere las pruebas selectivas será contratado y deberá realizar el **período de inducción**. La duración de esta nueva fase es de un año y tiene lugar en un centro docente.

Consta de 180 días de trabajo y 50 horas de formación. La fase de inducción culmina con una prueba final. La dirección del centro educativo evalúa al docente, con el asesoramiento de un Comité para la evaluación del profesorado. Este Comité emite un dictamen no vinculante tras entrevistarse con la persona candidata y consultar el informe del tutor/a y de la dirección. En caso de evaluación negativa, el docente puede repetir el período de inducción una vez (DM 226/2022).

E. Otras formaciones específicas

El **profesorado de apoyo** a las necesidades educativas especiales deberá poseer una formación adicional mediante la realización de un curso de 60 ECTS denominado: «Prácticas formativas y activas para profesores de apoyo» (Tirocinio *formativo attivo - TFA sostegno*), cuya duración es de ocho meses.

Para acceder a esta formación específica se deberá aprobar un examen que verifica la posesión de las competencias adecuadas en el uso de la lengua italiana y la enseñanza, así como en empatía, creatividad y otras competencias necesarias para trabajar con alumnado de necesidades educativas especiales.

Este examen lo organiza cada Universidad y consta de una prueba preliminar de 60 preguntas de opción múltiple, varias pruebas escritas o prácticas y una entrevista.

- La formación específica de este curso se organiza de la siguiente manera:
- Áreas docentes específicas (enseñanza especial y pedagogía, psicología del desarrollo y de la educación, derecho público, neuropsiquiatría infantil): 36 ECTS
- Laboratorios adaptados a los diferentes niveles de educación (enseñanza especial, intervención psicoeducativa y docente en trastornos del comportamiento o relacionales, lenguas no verbales, técnicas de comunicación): 9 ECTS
- Prácticas (300 horas): 12 ECTS
- Prueba final: 3 ECTS.

Por otra parte, el **profesorado de asignaturas técnico-profesionales** en institutos técnicos y profesionales debe poseer un título de enseñanza secundaria superior técnica o profesional (CINE 3) o un título de ciclo corto (CINE 5) expedido por un Instituto Técnico Superior (Istituto *tecnico superiore* – ITS). Desde este año escolar (2024/2025), se les exige una licenciatura (CINE 6) o un título equivalente expedido por un ITS.

F. Medidas para mejorar la calidad

La formación es voluntaria para los/as docentes con contrato permanente y obligatoria para el personal contratado por primera vez. Las actividades formativas se realizan fuera del horario laboral y se puede recibir una compensación económica tras una evaluación positiva de tres ciclos consecutivos de formación u obtener 5 días libres para realizar actividades formativas. El organismo responsable es la Escuela de Alta Formación de la Educación (*Scuola di Alta Formazione dell'Istruzione* – SAFI).

El AICLE es obligatorio en la educación secundaria superior general y técnica (licei e institutos técnicos). Esto requiere que el profesorado que imparte su asignatura en una lengua extranjera posea un nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Para ello, las universidades pueden ofrecer cursos de un mínimo de 60 créditos ECTS, incluidos al menos 300 horas (12 créditos) de prácticas (30.9.2011 DM sobre AICLE).

El profesorado en Italia no tiene una carrera profesional ascendente, a menos que se abandone la docencia para dedicarse a la gestión o a la inspección escolar.

5.4.2.3 La formación del profesorado de secundaria en Portugal

De acuerdo con la legislación vigente: el Decreto-ley n.º 79/2014, de 14 de mayo (modificado por la Declaración de Rectificación n.º 32/2014, de 27 de junio, así como por los Decreto-Ley n.º 176/2014, de 12 de diciembre, n.º 16/2018, de 7 de marzo y n.º 112/2023, de 29 de noviembre) determina que la cualificación profesional docente es imprescindible para enseñar en la enseñanza pública, privada y cooperativa y en los centros docentes que imparten educación preescolar, básica y secundaria superior. incluyendo la educación artística especializada en música y danza.

Se requiere el mismo nivel de calificación para todos los docentes (una maestría), de conformidad con el principio adoptado cuando se introdujeron cambios en la Ley de Educación en 1997.

A. Marco institucional en el que se desarrolla el programa

El marco institucional donde se desarrolla el programa es el de las universidades y escuelas politécnicas, donde se imparten formación inicial a los docentes de la enseñanza preescolar, básica y secundaria superior.

B. Modelos de formación

En Portugal la cualificación profesional docente es de segundo ciclo (con lo que el Nivel de certificación mínima para ejercer es de Máster), de 120 ECTS, es decir de 4 semestres, debe ofrecer formación educativa general, didáctica específica del área docente, formación en áreas culturales, sociales y éticas, así como una introducción a la práctica profesional que culmine con la práctica supervisada, así, el 100% del Máster corresponde a la formación didáctico-pedagógica con respecto a la formación disciplinar.

Para tener derecho a la docencia plenamente cualificada en la educación preescolar (educación infantil) y en el 1º y 2º ciclo de la educación básica, los candidatos necesitan un primer título en educación básica, que cuenta con cinco áreas de cualificación comunes en estos niveles y ciclos educativos, y un posterior título de maestría en educación (maestría integrada) en una de estas áreas.

Los 120 ECTS de estudios conducentes a la obtención de un título de máster en educación para la docencia en el 3º ciclo de Educación Básica y Educación Media Superior se distribuyen de la siguiente manera:

- Área de Docencia – Mínimo de 12
- Educación General – Mínimo de 9
- Métodos didácticos específicos - mínimo de 30
- Ámbitos culturales, sociales y éticos (los ECTS basados en la cultura, la educación social y la ética se incluyen en el resto de los ECTS)
- Introducción a la práctica profesional, incluida la enseñanza supervisada: mínimo de 60.

Por ejemplo, el **Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário** de la Universidad de Coimbra: <https://apps.uc.pt/courses/PT/course/381> se puede encontrar la siguiente planificación del programa formativo (Tabla 4.8):

- Área de Docencia: 12,00 ECTS
- Didácticas Específicas: 30,00 ECTS
- Educación General: 18,00 ECTS
- Introducción a la práctica profesional, con 48 ECTS de enseñanza supervisada 48,00 y 12 ECTS del Proyecto de Investigación, lo que supone un total de 60 ECTS.

Tabla 5.8

Ejemplo portugués del plan de estudios

Nombre de la unidad curricular	Año	Semestre	Tipo	Área Científica	ECTS
Didáctica da Biologia I	1	1º Semestre	Obligatoria	Didácticas Específicas	7.5
Didáctica das Geociências I	1	1º Semestre	Obligatoria	Didácticas Específicas	7.5
Observação e Experimentação em Biologia	1	1º Semestre	Obligatoria	Área de Docencia	6.0
Organização Escolar e Gestão da Sala de Aula	1	1º Semestre	Obligatoria	Educación General	4.0
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	1	1º Semestre	Obligatoria	Educación General	5.0
Desenvolvimento Curricular e Avaliação	1	2º Semestre	Obligatoria	Educación General	5.0
Didáctica da Biologia II	1	2º Semestre	Obligatoria	Didácticas Específicas	7.5
Didáctica das Geociências II	1	2º Semestre	Obligatoria	Didácticas Específicas	7.5
Necessidades Educativas Especiais	1	2º Semestre	Obligatoria	Educación General	4.0
Observação e Experimentação em Geociências	1	2º Semestre	Obligatoria	Área de Docencia	6.0
Projeto de Investigação Educacional em Biologia e Geologia I	2	1º Semestre	Obligatoria	Área de Docencia	6.0
Projeto de Investigação Educacional em Biologia e Geologia II	2	2º Semestre	Obligatoria	Área de Docencia	6.0
Estágio Pedagógico e Relatório	2	Anual	Obligatoria	Iniciación a la Práctica Profesional	48.0

Fuente: Ejemplo extraído de la Universidad de Coimbra <https://apps.uc.pt/courses/PT/course/381>

El máster también puede proporcionar complementos formativos que consolide y amplíe la formación académica, pero se centra en los conocimientos necesarios para la docencia en las áreas de contenidos y materias que abarca el grupo de contratación que pretende preparar a los estudiantes.

El modelo estructural del programa de formación es Consecutivo.

Para acceder al máster universitario en educación, los candidatos necesitan un título de Grado y haber superado un determinado número de ECTS en una materia, o ECTS en cada una de las áreas temáticas cubiertas por la titulación. El número mínimo de ECTS necesarios para cursar estos másteres oscila entre 120 y 180:

1. cuando el ámbito abarque una sola área, 120 ECTS en el ámbito docente.
2. cuando el ámbito abarque dos ámbitos, un total de 120 ECTS en las dos materias, donde se hayan obtenido al menos 50 créditos en cada una de ellas.
3. cuando el ámbito abarque tres áreas, un total de 150 ECTS en las tres áreas temáticas, donde se hayan obtenido al menos 40 créditos en cada una de ellas.
4. cuando es en el ámbito de las lenguas, se necesitan un total de 120 ECTS en las dos asignaturas, donde se hayan obtenido al menos 50 créditos en cada una de ellas.

Además, los candidatos que deseen matricularse en una maestría en educación deben tener un alto nivel de portugués oral y escrito.

Itinerarios formativos alternativos, dirigido a docentes que ya trabajan en el sistema educativo público, privado y cooperativo, pero sin cualificación profesional docente obtenida según el Decreto-Ley n.º 112/2023, de 29 de noviembre es impartido por la Universidade Aberta (Universidad Abierta), en el marco de un protocolo firmado con la Dirección General de Administración Escolar (DGAE). Este curso de formación continua de profesores sin título tiene una duración de dos semestres. Requiere la superación con éxito de seis unidades en ciencias de la educación (ética y educación, educación y sociedad, modelos de evaluación del aprendizaje del alumnado, tecnologías digitales en la educación, mediación y gestión de conflictos en la escuela, principios de didáctica) y un seminario sobre práctica pedagógica, con un total de 60 ECTS/1.560 horas impartidas mediante un modelo de enseñanza a distancia en línea - aula virtual.

C. Acceso al ejercicio profesional

En 2014 se publicó el Decreto-Ley n.º 83-A/2014, de 23 de mayo, marco jurídico del sistema de contratación. La contratación de los maestros de preescolar y de los docentes de los distintos niveles educativos se realiza a través de un procedimiento de contratación pública nacional, que se difunde en el Diario de la *República* y en el sitio web de la Dirección General de Administración Escolar. Las solicitudes se realizan exclusivamente a través de un formulario electrónico en el que los candidatos incluyen datos personales y profesionales y declaran su

preferencia por las escuelas. Los candidatos se califican en función de factores como las calificaciones de la calificación docente, la experiencia docente y la evaluación del desempeño docente. Las listas finales incluyen a los solicitantes excluidos, a los maestros ubicados en las escuelas de su elección y a los ubicados en escuelas no solicitadas.

Las escuelas también pueden contratar directamente a los docentes para puestos docentes temporales o para la formación en áreas técnicas específicas, según lo estipulado en el Decreto-Ley n.º 83-A/2014, de 23 de mayo. Esto ocurre después de que la Dirección General de Recursos Humanos en Educación no pueda ubicar a los docentes. Esto puede deberse a la escasez de docentes en determinados grupos de contratación, o en áreas técnicas específicas en las que la contratación se lleva a cabo exclusivamente a través de las escuelas que contratan directamente al personal docente.

En 2009, por primera vez, los conglomerados escolares/escuelas no agrupadas ubicados en Territorios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) pudieron lanzar sus propias campañas de contratación para cubrir las vacantes docentes, de acuerdo con la Ordenanza n.º 365/2009, de 7 de abril.

En Portugal, se está elaborando un plan de acción para garantizar la calidad, el atractivo y la pertinencia de la educación y la formación profesional en el mercado de trabajo mediante la asociación con empresas y otros organismos. Este plan incluye una revisión del modelo de formación inicial del profesorado de educación básica y media superior, con el fin de mejorar la calidad, así como redefinir el sistema de acceso a la profesión docente.

En 2023 se aprobó un nuevo Decreto-ley por el que se establece el nuevo sistema de gestión y contratación del personal docente de enseñanza básica y superior y de los profesionales de la formación especializada (Decreto-ley n.º 32-A/2023, de 8 de mayo).

Las prioridades del sistema de contratación aprobado son la lucha contra la precariedad profesional, una mayor estabilidad en el acceso a las carreras, la asignación directa a un grupo escolar o a una escuela y la reorganización del personal de las zonas docentes.

Este nuevo sistema ha permitido contratar a más de 10.500 docentes y poner en marcha otras medidas que se han desarrollado e implementado desde su publicación, como la actualización de salarios, el atractivo de la profesión y la regularización de puestos con profesores de escuelas artísticas y tecnológicas.

D. Otros aspectos destacables: Carrera profesional

El progreso en la carrera docente consiste en alcanzar una escala superior y un aumento salarial relacionado con la escala. Para avanzar en la carrera docente es necesario cumplir con todas las siguientes exigencias:

- Un período mínimo de tiempo de enseñanza activa dedicado a la escala inmediatamente inferior.
- Una valoración cualitativa no inferior a *buena* en la última evaluación docente.
- Asistir y superar una formación complementaria o especializada durante al menos la mitad del ciclo de evaluación que corresponda a no menos de 25 horas en la 5ª escala o 50 horas en las otras escalas. Existen varios tipos de formación continua: cursos de formación, talleres de formación, círculos de estudio, cursos cortos o, a petición del Consejo Científico-Pedagógico de Educación Continua (CCPFC), prácticas y proyectos.

Además de los requisitos mencionados, a partir del 01/09/2010 la progresión a la 3ª, 5ª y 7ª escalas también depende de:

- Observaciones de la lección: al progresar a la 3ª y 5ª escala.
- Las vacantes anuales establecidas, según la Orden n.º 29/2018, de 23 de enero, para los docentes que hayan sido evaluados como *buenos*, al progresar a la 5ª y 7ª escala.

La atribución de funciones de coordinación y/u otras responsabilidades educativas (áreas, TIC, formación continua, cargos directivos) no depende de la evaluación, sino de la valoración que haga el director del centro de las competencias de los docentes para el puesto de trabajo.

5.4.3 Modelo estructural mixto: La formación del profesorado de secundaria en Alemania, Dinamarca, Finlandia, Irlanda y Suecia

5.4.3.1 La formación del profesorado de secundaria en Alemania

A. Marco institucional en el que se desarrolla el programa

La formación del profesorado en Alemania se desarrolla principalmente en universidades y otras instituciones de formación autorizadas. Las “Fachschulen” también juegan un papel destacado, especialmente en la formación del personal pedagógico relacionado con la educación infantil y la primera infancia.

En diciembre de 2011, la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Asuntos Culturales (*Kultusministerkonferenz*) elaboró un perfil de cualificación basado en competencias, actualizado en 2017. Este perfil está alineado con las “Normas para la formación del profesorado: Ciencias de la Educación” (2004) y los “Requisitos de contenido para los estudios relacionados con las materias y la didáctica” (2008).

B. Modelo de formación

La estructura del programa de formación docente es mixta, combinando enfoques concurrentes y consecutivos. El acceso a la profesión docente generalmente requiere la finalización de un programa universitario que culmine en el “Erste Staatsprüfung” (Primer Examen Estatal) o un máster en Educación.

En la mayoría de los estados federados (Länder), se ha adoptado una estructura consecutiva de estudios con licenciaturas y maestrías (BA/MA), cuyos títulos son reconocidos si cumplen con los requisitos establecidos. Los periodos de estudio para formaciones docentes de nivel avanzado suelen comprender entre 9 y 10 semestres, con un volumen de créditos que oscila entre 210 y 300 ECTS, dependiendo del nivel y la especialización.

Las distintas carreras para las que se forman los docentes corresponden a los niveles y tipos de escuela de los Länder. A la vista del gran número de denominaciones diferentes que se derivan de las carreras docentes, pueden distinguirse, en aras de la claridad, **los seis tipos de carreras docentes** siguientes:

- **Tipo 1** Carreras docentes en la *Grundschule* o nivel primario
- **Tipo 2:** Carreras docentes generales para la educación primaria y el primer ciclo de secundaria (210 ECTS) (*A extinguir*)
- **Tipo 3:** Carreras docentes específicas para tipos individuales de escuelas del primer ciclo de secundaria (210 ECTS).
- **Tipo 4:** Carreras docentes para asignaturas generales en la enseñanza secundaria superior o el Gymnasium (300 ECTS).
- **Tipo 5:** Carreras docentes en formación profesional en la enseñanza secundaria superior o escuelas de formación profesional (300 ECTS). El período estándar de estudio para los cursos de formación del profesorado que terminan con el Erste

Staatsprüfung (Primer Examen Estatal) comprende 9 semestres y asciende a un volumen de al menos 270 créditos ECTS)

- **Tipo 6:** Carreras docentes en educación especial (240 ECTS).

C. Acceso al programa de formación didáctico-pedagógica

El requisito básico de ingreso a los cursos de formación docente es el *Hochschulreife* (título de ingreso a la educación superior), que se adquiere después de asistir a la escuela durante 12 o 13 años y aprobar el examen *Abitur*. El título de acceso a la educación superior también puede obtenerse de otras maneras en casos específicos, por ejemplo, por adultos que completan con éxito un curso de clases nocturnas o, en ciertos casos, después de completar con éxito un curso de formación no universitaria en el sector terciario.

D. Acceso al ejercicio profesional

En los estados federados que implementan una estructura consecutiva, el título de máster generalmente sustituye al “Erste Staatsprüfung”. Sin embargo, el ejercicio profesional requiere completar el “servicio preparatorio” (*Vorbereitungsdienst*), un periodo de formación práctica en escuelas de entre 18 y 24 meses. Posteriormente, aprobar el Segundo Examen Estatal (*Zweites Staatsexamen*), **que habilita para la docencia en centros públicos**

En algunos estados federados (*Länder*), el título de máster puede sustituir al primer examen estatal, pero el segundo examen sigue siendo obligatorio.

E. Normas y Competencias

La formación docente en Alemania se basa en los estándares definidos en 2004 y actualizados en 2017 por la Kultusministerkonferenz, que incluyen competencias en inclusión y digitalización. Esto asegura una formación homogénea y alineada con competencias clave para los niveles educativos correspondientes.

F. Medidas para mejorar la calidad

Las medidas para mejorar la calidad docente incluyen el desarrollo profesional continuo y la actualización de los estándares educativos.

La evaluación del desempeño docente no está estandarizada y depende de las normativas de cada estado federado.

5.4.3.2 La formación del profesorado de secundaria en Dinamarca

A. Marco institucional donde se desarrolla el programa

En Dinamarca se diferencia la formación para **profesorado de educación primaria y educación secundaria inferior** (obligatoria), lo que equivaldría a la educación básica, y **profesorado de formación secundaria superior** (Bachillerato, en el caso español). Las edades coinciden con la ESO y el Bachillerato del sistema español.

La formación inicial de profesores de escuela primaria y **secundaria inferior** (Licenciatura en Educación) se lleva a cabo en una de las seis escuelas universitarias (University Colleges) de Dinamarca. Mientras que la formación inicial de los profesores de **secundaria superior** general se lleva a cabo en las universidades en un programa profesional de formación docente de posgrado de un año de duración.

La principal diferencia de los colegios universitarios respecto a las universidades es que, si bien ofrecen una educación superior basada en la investigación, como las universidades, ponen énfasis en una sólida relación práctica a nivel profesional internacional. Esto significa que la enseñanza suele estar orientada a una profesión específica y es una combinación de teoría y práctica, que a menudo incluye prácticas.

B. Modelo de formación

Mientras para la **secundaria inferior** (obligatoria en el sistema español) son estudios de grado, para el nivel de secundaria superior, son estudios de posgrado.

Los estudios de grado (para ser docentes de secundaria inferior) constan de 240 ECTS y equivalen a 4 años.

El programa consta de cuatro bloques o elementos principales:

1. Las competencias fundamentales o básicas del profesorado (70 créditos ECTS)
2. Las materias escolares (120 créditos ECTS).
3. Prácticas docentes (40 créditos ECTS).
4. Proyecto de Grado en Educación (10 créditos ECTS).

El primer bloque, referido a las competencias básicas del profesorado es de carácter obligatorio. Tiene un volumen de 70 ECTS y repartidos en cuatro asignaturas obligatorias y asignaturas

optativas correspondientes a 5 créditos ECTS. Las cuatro asignaturas son: Pedagogía y didáctica general (20 créditos ECTS); Psicología pedagógica, inclusión y educación especial (20 ECTS); Filosofía de la vida: estudios cristianos, historia de las ideas, ciudadanía y autoridad (20 ECTS); 4. Danés como segunda lengua (5 ECTS).

El segundo bloque se centra en las materias escolares. El danés y las matemáticas constituyen asignaturas con un valor de 50 ECTS, que generalmente se cursan primero en el programa. Todas las demás asignaturas suman 35 ECTS y, por lo general, pueden elegirse como segunda y tercera asignatura.

Cada estudiante de manera individual debe alcanzar, en general, la competencia docente en tres materias, incluida la competencia docente en una de las materias de danés de 1.º a 6.º grado, danés de 4.º a 10.º grado o matemáticas, todas las cuales constituyen 50 puntos ECTS..

El Colegio Universitario podrá ofrecer inglés como primera materia de enseñanza con una carga lectiva de 50 puntos ECTS. El Colegio Universitario. También puede ofrecer matemáticas de 1.º a 6.º grado como segunda o tercera materia de instrucción.

Se ofrece un curso optativo de 35 créditos ECTS para estudiantes que tengan danés o inglés como primera asignatura.

No existe un plan de estudios determinado a nivel central que defina el contenido del programa de licenciatura en educación, sino que el programa se define a nivel central a través de objetivos y de competencias. Los colegios universitarios son responsables de elaborar un currículo que cumpla con los requisitos de las áreas de competencia basadas en resultados.

En general, los estudiantes deben adquirir la cualificación para enseñar tres materias escolares, incluidas las cualificaciones para enseñar danés (niveles 1 a 6), danés (niveles 4 a 10) o matemáticas. Las materias escolares del programa de grado en educación corresponden a las materias que se enseñan en las escuelas primarias y secundarias inferiores danesas. Además, el estudiante puede elegir educación especial y danés como segunda lengua. Los estudiantes pueden elegir entre un listado de materias¹⁶. Cada asignatura escolar tiene una descripción del curso, que establece el propósito de la asignatura, los objetivos de aprendizaje y el contenido que aborda la asignatura.

¹⁶ Arte; Artesanía y diseño; Biología; Danés (niveles 1-6); Danés (nivel de formulario 4-10); Danés como segunda lengua; Inglés; Francés; Geografía; Alemán; Historia; Matemáticas (nivel de forma 1-6); Matemáticas (nivel de forma 1-10); Economía doméstica; Educación para necesidades especiales; Ciencia social; Naturaleza/tecnología; Educación física; Música; Física/química; Religión.

En cuanto a las prácticas, correspondiente al cuarto bloque, se preparan, se llevan a cabo y se revisan en colaboración con el personal docente y en colaboración con la escuela de prácticas. Estas se realizan durante los cuatro años de estudio.

Las prácticas de primer y segundo año de estudios deben realizarse por lo general en la misma escuela de prácticas. En este periodo se aplica una formación dual¹⁷. En el tercer y cuarto año de estudio, las prácticas se organizan como bloques continuos con el objetivo de adquirir experiencia en la realización autónoma de una formación docente.

La escuela universitaria aprueba las escuelas que forman parte de la colaboración sobre la base de los requisitos de calidad que las escuelas universitarias establecen en colaboración con los municipios en la parte común del plan de estudios.

La escuela, en colaboración con la escuela universitaria, elaborará un plan de formación para las prácticas de acuerdo con el requisito de una clara progresión en las tareas y responsabilidades del estudiante. El plan de formación deberá ser aprobado por ambas partes.

La escuela universitaria celebra un convenio de colaboración con todos los municipios de su área de cobertura, en el que se establecen claramente las expectativas y obligaciones mutuas en relación con las prácticas. La escuela universitaria también puede celebrar convenios de colaboración con escuelas primarias y secundarias independientes.

Además de las actividades educativas específicas en relación con las prácticas, el convenio de colaboración también puede describir acuerdos específicos sobre cualquier colaboración ampliada de prácticas en actividades de investigación y desarrollo, puestos a tiempo parcial, etc. en escuelas específicas.

Para ser docente de educación secundaria superior, se debe realizar un máster o posgrado de 60 ECTS, de un año de duración que proporciona al posgraduado competencias para enseñar en escuelas secundarias superiores generales. Pero se realiza recién incorporados los profesores al mundo laboral. El empleo permanente está condicionado a que el docente apruebe el curso pedagógico.

Así, la formación pedagógica es una formación teórica y práctica que tiene por objeto proporcionar a los docentes recién incorporados al mundo laboral en educación media superior con las competencias pedagógicas necesarias para ejercer como docentes en la enseñanza

¹⁷ Se organiza como cursos extendidos en el primer y, en su caso, el segundo año de estudio, por ejemplo, con una estancia en la escuela de prácticas un día a la semana o en bloques más pequeños.

secundaria superior. La formación pedagógica debe contribuir también a que el docente pueda participar activamente en el desarrollo de la enseñanza secundaria superior y en su interacción con la sociedad circundante.

El programa de formación profesional de profesores de postgrado es un programa dual que consta de una parte teórica y una parte práctica, que incluye la docencia en las propias clases. La formación pedagógica se planifica a lo largo de un año y se lleva a cabo durante el primer año de empleo.

Las universidades ofrecen y determinan el contenido de la parte teórica del programa. La parte práctica la ofrece la institución de educación secundaria superior en la que trabaja el posgraduado. El director de la escuela/centro educativo es responsable de la organización de la parte práctica del programa de cada posgraduado.

Las dos partes tienen un alcance total de 60 ECTS, divididos en 20 ECTS para la parte teórica y 40 ECTS para la parte práctica. La parte teórica y la parte práctica deben organizarse de forma que se complementen.

Parece que las materias o especialidades obvian las materias humanísticas. Se especifican solo materias técnicas, tecnológicas, incluyendo informática, ciencias naturales y economía empresarial. Incluyen alguna ciencia social.

C. Modelo estructural del programa de formación

Para la secundaria inferior es concurrente (mediante un Grado en educación), es decir un único programa en el que el alumno combina la formación general con la docencia teórica y práctica profesional.

Existe también una ruta alternativa, lo que convierte en mixto, el modelo para profesorado de secundaria inferior: el Programa de Formación Docente de Méritos. Es un programa especial de formación docente que premia el aprendizaje previo y ofrece una vía alternativa para obtener la cualificación docente en educación primaria y secundaria inferior. El programa se organiza a tiempo parcial y tiene una duración de entre tres y seis años. Para ser admitido en el programa, el solicitante deberá: (1) haber completado un programa de licenciatura profesional, un programa de licenciatura universitaria o un programa de maestría o; (2) haber completado un programa educativo con orientación profesional a nivel de programa de educación y formación vocacional y tener al menos dos años de experiencia laboral relevante o cuatro años de

experiencia laboral general. Los estudiantes pagan las tasas de matrícula en el Programa de Formación de Profesores al Mérito.

Para profesor de secundaria superior es consecutivo (posgrado con contenidos didáctico-pedagógicos). Primero, se debe tener un título de grado y máster en las materias que se enseñan en las escuelas secundarias superiores generales y el posgrado para obtener el Certificado Pedagógico (el equivalente a nuestro máster) se realiza durante el primer año de empezar a trabajar como docente en un centro de secundaria.

D. Proceso para acceder al programa de formación didáctico-pedagógica

Para los futuros docentes de educación secundaria inferior, la admisión al programa de grado en educación se requiere que el estudiante haya completado la educación secundaria superior o un programa de educación internacional correspondiente.

El Sistema de Admisión coordina el ingreso a los programas de educación superior. Los estudiantes se asignan en dos cupos: (1) Las admisiones del primer cupo se asignan de acuerdo con el promedio de calificaciones de una educación secundaria superior (2) Las admisiones del segundo cupo se asignan de acuerdo con los criterios publicados por la institución educativa a la que el estudiante ha aplicado.

Para la admisión al programa de licenciatura en educación se requiere que el estudiante haya completado la educación secundaria superior o un programa de educación internacional correspondiente. Para la admisión a través del Cupo 1 se requiere una nota media de 7 o más en la educación secundaria superior habilitante según la escala de calificación de 7 puntos. Los aspirantes con una nota media inferior a 7 podrán solicitar admisión a través del Cupo 2. Además, el estudiante debe cumplir con los requisitos de admisión para las asignaturas que desea impartir. Esto significa que el estudiante debe haber aprobado al menos una de las asignaturas correspondientes en la educación secundaria superior general.¹⁸

Si el estudiante no cumple con los requisitos específicos de la asignatura, puede asistir a cursos de examen complementario en el nivel secundario superior general.

Para el profesorado de secundaria superior, los estudiantes deben cumplir con los requisitos para un programa de licenciatura, así como con los requisitos para un programa de maestría en

¹⁸ Por ejemplo, si el estudiante desea enseñar biología en escuelas primarias y secundarias inferiores, el estudiante debe haber aprobado al menos una de las siguientes asignaturas en la educación secundaria superior general: Tecnología A; Biología B; Física B; Química B; Geografía natural B.

la(s) materia(s) elegida(s). Los requisitos varían de un programa a otro. Se entiende que deben tener un grado y un máster para empezar a trabajar en el sistema educativo y sacarse el Certificado Pedagógico.

E. Acceso al ejercicio profesional

Para docentes de educación secundaria inferior, para completar el programa de grado en educación, el estudiante debe completar módulos equivalentes a 240 créditos ECTS y aprobar una serie de exámenes en función de los objetivos competenciales de los cursos. El reglamento del programa de licenciatura en educación consta de una parte nacional y una parte institucional. Las instituciones autorizadas para ofrecer el programa componen la parte nacional en conjunto. En la parte nacional del reglamento del programa, las escuelas superiores universitarias determinan cómo se redactará el programa final.

Durante el primer año del programa, la universidad realiza una prueba interna, que los estudiantes deben aprobar antes de finalizar el segundo año del programa.

Todas las asignaturas escolares se completan mediante un examen externo. En el caso de las matemáticas, el danés y los idiomas extranjeros, se otorgan calificaciones separadas para la parte escrita y la parte oral. Para las demás asignaturas y el proyecto de fin de carrera, se otorga una calificación única.

Todos los exámenes se evalúan según una escala de calificación de siete puntos, con excepción del danés como segunda lengua y las asignaturas optativas, que se evalúan según una escala de aprobado/reprobado.

Después del período de prácticas docentes del cuarto año del programa, se realiza un examen integral, que evalúa el nivel profesional docente y las calificaciones docentes prácticas de los estudiantes. La finalización de cada período de prácticas docentes durante el programa debe ser aprobada como requisito previo para continuar con el programa de licenciatura en educación.

Las escuelas universitarias expiden un diploma por los programas de licenciatura en educación completados con éxito, que da derecho al graduado a utilizar el título de Licenciado en Educación.

La contratación de profesores en la enseñanza primaria y secundaria inferior está descentralizada y se encuentra en manos de los municipios, que son responsables de la prestación de servicios de educación y cuidado de la primera infancia (ECEC) y de la enseñanza

primaria y secundaria inferior. Por tanto, cada municipio decide si quiere adoptar una política de planificación o no.

En la educación infantil y primaria, así como en la enseñanza secundaria inferior, los municipios son responsables de contratar a pedagogos y maestros. En la práctica, el municipio puede delegar la competencia de contratar a pedagogos y maestros en el director de la guardería o escuela correspondiente.

En los programas de formación para profesores, existen requisitos determinados a nivel central sobre la experiencia laboral práctica durante el programa de formación. Los empleadores (los municipios) son responsables de apoyar a los profesores recién titulados. La organización de interés de los 98 municipios, Local Government Denmark (KL), ha publicado un catálogo con ideas para los municipios y las escuelas sobre cómo apoyar a los profesores recién titulados en su transición de la educación al empleo. El catálogo está escrito por el Instituto Danés de Evaluación (EVA) y proporciona ejemplos de apoyo para los profesores recién titulados. Estos pueden ser cursos de introducción, programas de tutoría y observación de la instrucción.

En educación secundaria superior los estudiantes deben cumplir con los requisitos para un programa de licenciatura, así como con los requisitos para un programa de maestría en la(s) materia(s) elegida(s). Los requisitos varían de un programa a otro. Una vez tienen un grado y un máster en las materias a impartir, empiezan a trabajar y durante ese curso realizan la formación pedagógica, que si la superan obtienen un Certificado Pedagógico y les proporciona empleo fijo.

Para obtener un puesto fijo, los profesores de la enseñanza secundaria superior general deben poseer un título de máster en dos materias y haber finalizado el programa de formación profesional de profesores de posgrado.

Los programas de grado y de máster deben incluir una variedad de formularios de examen que reflejen el contenido y la forma de trabajo de los programas. En el reglamento del programa, las universidades determinan los formularios de examen y si los examinadores internos o externos evalúan un examen.

La evaluación de los estudiantes se basa en la escala de calificación de siete puntos o en una evaluación de aprobado/suspendido.

La universidad otorga el certificado de finalización de un programa de grado y de máster, que habilita al graduado para utilizar el título de Máster en Artes (MA) en (+ campo de estudio) o Máster en Ciencias (MSc) en (+ campo de estudio).¹⁹

El programa de formación profesional docente de posgrado consta de una parte teórica y otra práctica. La parte teórica se completa con un examen escrito que se evalúa según una escala de calificación de siete puntos. La parte práctica se completa con las clases de docencia de posgrado, que son observadas por el director del curso, el supervisor y el orientador. El director del curso y el supervisor deciden si el posgraduado ha aprobado el programa.

En la educación secundaria superior, las escuelas son autónomas y emplean a su propio personal.

Generalmente, tanto para docentes de secundaria inferior como para secundaria superior, el procedimiento de reclutamiento que se utiliza es el reclutamiento abierto, donde el municipio/escuela anuncia los puestos vacantes en foros relevantes y los pedagogos y maestros postulan para el trabajo.

En los programas de formación para profesores de educación secundaria superior no hay experiencia laboral práctica. En su lugar, el graduado debe completar el programa de formación profesional de posgrado para profesores de un año después de haber obtenido su título de máster. El programa de formación profesional de posgrado para profesores proporciona al graduado las competencias para enseñar en la educación secundaria superior y se completa en la escuela donde trabaja el graduado. El graduado completa el programa bajo supervisión.

E. Mejora profesión docente

Hay varias formas para que pedagogos/as, docentes y personal educativo logren un desarrollo profesional continuo. El desarrollo profesional continuo puede consistir en cursos, congresos, diplomados y maestrías. La mayoría de las escuelas e instituciones educativas reservan recursos para que sus pedagogos, docentes y personal educativo reciban capacitación en el servicio.

5.4.3.3 La formación del profesorado de secundaria en Finlandia

Los requisitos de cualificación para el personal de educación y cuidados de la primera infancia se establecen en la Ley de educación y cuidados de la primera infancia (540/2018) [Varhaiskas-

¹⁹ Es posible enseñar en materias especializadas en el Programa de Exámenes Comerciales Superiores (HHX) y el Programa de Exámenes Técnicos Superiores (HTX) sin tener un título de máster si el profesor ha completado un programa de grado profesional o su equivalente seguido de una formación continua relevante y un empleo relevante.

vatuslaki (540/2018)] (última consulta 05/12/2024), y el Decreto del Gobierno sobre educación y cuidados de la primera infancia (753/2018) (Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 753/2018) (última consulta 05/11/2024). Los requisitos de cualificación de los profesores de otros niveles educativos se especifican en el Decreto sobre las cualificaciones exigidas al personal docente (986/1998) (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998))

A. Marco institucional donde se desarrolla el programa

En Finlandia, la formación del profesorado de secundaria se lleva a cabo principalmente en las universidades. Los docentes de secundaria deben obtener un máster en su campo de especialización, además de completar estudios pedagógicos específicos.

B. Modelo de formación

La formación del profesorado se organiza al mismo tiempo: la formación pedagógica y los estudios temáticos están entrelazados. La duración de la formación del profesorado de ECEC es de 3 años (180 ECTS) y la formación del profesorado en clase de 5 años (300 ECTS).

En la formación del profesorado, los estudiantes generalmente solicitan primero estudiar una materia en particular en la facultad universitaria pertinente y, después de uno o dos años de estudio, solicitan la formación del profesorado. En algunas universidades y facultades, los estudiantes también pueden solicitar directamente la formación del profesorado. En tales casos, la educación se imparte en cooperación entre el departamento de formación del profesorado, los departamentos temáticos pertinentes y las escuelas de formación del profesorado. El departamento de formación del profesorado es responsable de proporcionar estudios pedagógicos, mientras que los departamentos temáticos de diferentes facultades proporcionan educación en las materias de enseñanza. Estos estudios se toman en paralelo y en interacción entre sí. La duración de la formación del profesorado es de 5-6 años.

En 1999 se armonizaron las cualificaciones de los profesores de las instituciones generales y profesionales. Se exige a los profesores el mismo mínimo de 60 créditos ECTS de estudios pedagógicos para todos los tipos de instituciones educativas (educación integral (capítulo 5), escuelas secundarias superiores generales, instituciones profesionales e instituciones liberales de educación de adultos). Los estudios comprenden estudios básicos y de asignaturas en educación, didáctica de asignaturas y práctica docente. Las instituciones de formación del profesorado tienen plena autonomía en el diseño de sus planes de estudios.

En la asignatura de formación del profesorado la asignatura principal de los alumnos es la asignatura que pretenden enseñar. Las excepciones son los estudiantes seleccionados para la formación del profesorado en economía doméstica y artesanía (trabajo textil, trabajo técnico): son admitidos en facultades universitarias de educación, donde la educación se lleva a cabo principalmente. En otras asignaturas de formación de profesores, los estudiantes son seleccionados para las unidades de educación, que enseñan los campos pertinentes de la ciencia o las artes. Los estudiantes que aspiran a convertirse en profesores de asignaturas estudian de acuerdo con el programa de profesores de asignaturas en la facultad de su asignatura principal. La educación está organizada de manera que los departamentos temáticos de las facultades son responsables de impartir la instrucción en la materia correspondiente, mientras que el departamento de formación del profesorado es responsable de organizar sus estudios en educación.

La práctica docente se lleva a cabo en escuelas afiliadas o en las escuelas de formación del profesorado de las universidades. La capacitación incluye las siguientes áreas:

Enseñanza de la observación. Las horas reservadas para la observación docente se distribuyen adecuadamente entre los diferentes períodos de práctica docente.

Dar lecciones supervisadas solo y / o junto con otros aprendices de maestros. El número de lecciones prácticas varía en función de la naturaleza de las materias, las normas de los métodos de enseñanza, la práctica que necesite el alumno y los recursos de la escuela.

Asesoramiento grupal sujeto-didáctico. El asesoramiento en grupo incluye reuniones de debate, planificación y evaluación entre instructores y profesores en prácticas; el objetivo es reforzar la propia identidad del becario como profesor.

Además, las escuelas de formación del profesorado ofrecen a todos los alumnos clases pedagógicas, seminarios y otros tipos de enseñanza sobre el trabajo escolar.

C. Proceso para acceder al programa de formación

Los procedimientos de admisión a los programas de formación del profesorado varían según el tipo de educación. En la mayoría de los casos hay un examen de ingreso y una evaluación de aptitud. Las instituciones de formación del profesorado tienen autonomía para decidir sobre su procedimiento de admisión. Hoy, sin embargo, muchas instituciones cooperan en la selección de estudiantes.

Las personas que tienen la educación y la experiencia laboral requeridas de los maestros en instituciones vocacionales son elegibles para la formación de maestros vocacionales. Dependiendo de la institución profesional y de la materia docente, los profesores deben tener 1) un título de máster adecuado; 2) una universidad apropiada de grado de ciencias aplicadas; o 3) la calificación más alta posible en su propio campo ocupacional, al menos tres años de experiencia laboral en el campo y haber completado estudios pedagógicos con un alcance de al menos 60 créditos ECTS.

La admisión se basa generalmente en los estudios previos y la experiencia de los candidatos.

D. Formación continua del profesorado

En Finlandia, no existe una legislación específica para la formación continua de los docentes, pero los estatutos y acuerdos colectivos exigen su participación en programas de desarrollo profesional (CPD) entre uno y cinco días al año, con salario completo. Los empleadores pueden asignar formación y decidir qué programas cumplen los requisitos. Las autoridades educativas financian parcialmente la formación, y se fomenta la iniciativa personal en el desarrollo profesional. Para la educación infantil, la formación continua está regulada por ley (Acta 540/2018).

5.4.3.4. La formación del profesorado de secundaria en Irlanda

A. Marco institucional donde se desarrolla el programa

En Irlanda, la formación del profesorado de primaria (Primary y Post Primary, Educación Superior Obligatoria en España), está organizada y gestionada por cinco instituciones de educación superior que reciben financiamiento estatal (St. Patrick's College, Dublín, Church of Ireland College of Education, Dublín, Mary Immaculate College, Limerick, Froebel Department of Primary and Early Childhood Education, Marino Institute of Education, Dublín). En el caso del profesorado de secundaria (Post Primary) cuenta con quince proveedores de formación inicial para los docentes.

Los programas de formación inicial del profesorado son de cuatro años a nivel de grado y dos años a nivel de posgrado. Estos programas están orientados a ofrecer más tiempo para que los futuros docentes participen en prácticas escolares, se involucren en la reflexión sobre su práctica educativa y realicen investigaciones pedagógicas, lo que contribuye a una formación más integral.

B. Modelo estructural del programa de formación

Para poder optar a ser docente de secundaria en Irlanda, en primer lugar, se tiene que acreditar un título universitario reconocido en la materia que se desea enseñar. Estos estudios deben estar orientados a la especialización en la asignatura que el futuro docente va a impartir.

La duración de estos estudios es de 3 y 4 años (180-240 ECTS) y se imparte en universidades o instituciones de educación superior reconocidas. Para las disciplinas relacionadas con la enseñanza, como los programas de Educación Física o Educación en Artes, algunas universidades ofrecen grados especializados que integran la formación en pedagogía con la formación en la disciplina.

Una vez que los estudiantes completan su licenciatura, deben realizar un programa de formación pedagógica de nivel posgrado para poder enseñar en el sistema educativo de secundaria (postprimario). El programa más común es el Diploma Profesional en Educación (PDE), anteriormente conocido como Diploma de Posgrado en Educación (PGDE), el cual tiene una duración de 1 a 2 años a tiempo completo (60 ECTS, 30 ECTS por curso, dependiendo si se hace a tiempo completo o parcial). Algunos programas de formación también pueden ofrecerse como másteres (por ejemplo, Máster en Educación Secundaria), dependiendo de la institución.

Existen diferentes modelos para la formación de estos docentes. En el modelo consecutivo, los futuros docentes de muchas disciplinas comienzan su formación con la licenciatura. Posteriormente, los estudiantes deben completar un programa de posgrado, algunos de los cuales se ofrecen en modalidad de máster, que culmina con la obtención del Diploma Profesional en Educación (PDE). Este programa tiene una duración de dos años y combina estudios teóricos sobre educación, pedagogía y métodos de enseñanza, con la práctica docente supervisada en entornos educativos.

Por otro lado, aquellos profesores que se especializan en asignaturas prácticas, tales como economía doméstica, carpintería, metalistería, ciencias agrícolas y arte, siguen el modelo concurrente.

Este modelo consiste en programas de formación más integrados, que combinan estudios académicos con formación práctica durante un periodo de entre cuatro y cinco años, y al finalizar, los graduados obtienen un título universitario. Un grupo similar de docentes, como

los de educación física, también sigue este modelo y suelen elegir una segunda asignatura optativa que complementa su formación.

Asimismo, algunos integran la formación pedagógica con la formación académica en la disciplina desde el inicio del programa, ofreciendo así una formación continua desde el primer año de licenciatura.

El PDE tiene una duración de 1 o 2 años, dependiendo de si se cursa a tiempo completo o parcial y se estructura en diversas áreas que combinan teoría y práctica. Los programas de estudios varían según el enfoque y la institución, pero, en general se abordan contenidos relacionados con Fundamentos de la educación, Desarrollo pedagógico, Gestión del aula y liderazgo educativo, Educación inclusiva, Evaluación y Métodos de enseñanza, Tecnologías educativas y Prácticas pedagógicas. Los créditos de las asignaturas suelen tener entre 5 y 10 ECTS. Las asignaturas de práctica docente supervisada pueden tener más ECTS debido a la duración de las prácticas.

C. Proceso para acceder al programa de formación

Los requisitos de admisión y las condiciones para la formación de profesores de secundaria en Irlanda dependen de varios factores, incluidos el tipo de curso que se elija y la cualificación docente que se requiere. Los requisitos de admisión pueden variar, pero el Estado establece ciertos requisitos esenciales que deben cumplirse para poder acceder a la formación docente. Un ejemplo clave de esto es que el irlandés se considera una asignatura obligatoria para los solicitantes que deseen formarse para enseñar en el nivel de primaria.

Para ser admitido en el PDE, los solicitantes deben cumplir con ciertos requisitos académicos. En primer lugar, deben contar con un título universitario de nivel 8, según lo estipulado en el Marco Nacional de Cualificaciones (MNC). Además, los aspirantes deben haber alcanzado las calificaciones mínimas en asignaturas clave como irlandés, inglés y matemáticas en el Leaving Certificate²⁰. Una vez que los candidatos cumplen con los requisitos académicos básicos, el proceso de selección continúa con una evaluación más exhaustiva. Esta incluye una entrevista

²⁰ El Leaving Certificate es una evaluación que mide los conocimientos y habilidades que los estudiantes han adquirido durante los dos últimos años de la educación secundaria, conocidos como “5th Year” (quinto año) y “6th Year” (sexto año). Durante este período, los alumnos deben seleccionar varias asignaturas, las cuales incluyen materias obligatorias como inglés y matemáticas, además de una variedad de asignaturas optativas, como ciencias, historia, geografía, lenguas extranjeras, arte, entre otras. La evaluación final se lleva a cabo mediante un examen que se realiza al concluir el último año de secundaria, normalmente a los 18 años. Este examen es fundamental para el acceso a la educación superior, ya que tiene un papel determinante en la admisión a universidades y otras instituciones de educación superior en Irlanda.

competitiva, así como un examen oral en irlandés, que se considera una parte fundamental de la evaluación para determinar la aptitud del candidato para el programa.

D. Acceso al ejercicio profesional

Todo el profesorado de secundaria debe completar un período de experiencia docente posterior a la obtención de su cualificación para ser registrados plenamente en el Consejo de Enseñanza²¹. Este periodo de experiencia, de dos años de duración, se certifica a través de la escuela en la que el profesor trabaje, lo que permite validar la competencia y preparación del docente para ejercer en su campo de especialización.

En Irlanda, todos los profesores de primaria y secundaria que obtienen su titulación tienen acceso a un importante apoyo profesional a través del Programa Nacional de Acogida para Profesores (NIPT). Desde el ciclo escolar 2013/14, el Consejo de Enseñanza implementó un nuevo proceso de inducción y prueba para los nuevos docentes, tanto de primaria como de secundaria, conocido como *Droichead*²². Este proceso representa un marco integrado de inducción profesional para los recién graduados, desarrollado en colaboración con la comunidad educativa, con el objetivo de resaltar la importancia de la inducción dentro de la formación continua del profesorado. El proceso de inducción se entiende como una fase distinta y fundamental en la carrera de un docente, que sirve de introducción y socialización en la profesión docente.

E. Medidas para mejorar la calidad

En los últimos años, Irlanda ha adoptado diferentes medidas para mejorar la calidad de la profesión docente:

²¹ El Consejo de la Enseñanza (An Chomhairle Mhúinteoireachta) es la entidad profesional encargada de regular y homogeneizar la profesión docente en Irlanda, desempeñando un rol esencial en la promoción y supervisión de las normas profesionales que rigen a los docentes. Su objetivo principal es velar por el bienestar del interés público, asegurando y mejorando los estándares dentro de la profesión docente en todo el país. Como organismo encargado de la regulación de la enseñanza en Irlanda, el Teaching Council tiene diversas responsabilidades clave relacionadas con la formación y el desarrollo de los docentes. Estas responsabilidades abarcan todo el recorrido profesional, desde el acceso a los programas de formación inicial para los futuros docentes, la acreditación de dichos programas, la incorporación de los recién graduados al ámbito laboral y su integración en la profesión, hasta la promoción del desarrollo profesional continuo de los docentes a lo largo de sus carreras.

²² El proceso *Droichead* es un enfoque no evaluativo que se fundamenta en la participación activa de la escuela y en el trabajo de un equipo de profesionales experimentados que brindan apoyo y supervisan la calidad del proceso. Este equipo, conocido como el Equipo de Apoyo Profesional (PST, por sus siglas en inglés), tiene como tarea principal asistir al docente recién incorporado (NQT, por sus siglas en inglés) y determinar si cumple con los estándares establecidos por el Consejo de Enseñanza. El modelo *Droichead* se compone de dos elementos principales. El primero, denominado “Capítulo A”, se centra en la integración del docente en el entorno escolar, proporcionando apoyo directo de sus colegas más experimentados. El segundo, “Capítulo B”, está orientado a actividades de desarrollo profesional complementarias, tales como encuentros con otros NQT en diferentes centros educativos, además de otras actividades diseñadas para atender las necesidades particulares del docente novel.

1. Desarrollo profesional continuo. Para asegurar que los docentes continúen mejorando a lo largo de su carrera, se requiere que todos los profesores en Irlanda participen en programas de desarrollo profesional continuo (CPD). Estos programas pueden incluir talleres, cursos, seminarios y otras actividades de formación que se centran en el desarrollo de nuevas habilidades, la actualización de conocimientos y el intercambio de buenas prácticas.
2. Refuerzo de la evaluación y retroalimentación. El Teaching Council implementa sistemas de evaluación del desempeño de los docentes a lo largo de su carrera, lo que permite identificar áreas de mejora y brindar apoyo adicional si es necesario. Durante el período de prueba (generalmente dos años), los nuevos docentes están bajo la supervisión de un mentor experimentado que proporciona retroalimentación sobre su desempeño y los apoya en su desarrollo profesional.
3. Retención del profesorado. El gobierno irlandés también ha adoptado políticas para mejorar la retención de los docentes en el sistema educativo, incluyendo el aumento de la estabilidad laboral y la creación de oportunidades de liderazgo y desarrollo profesional para aquellos que ya están en la profesión.
4. Modelos de prácticas. Se están implementando modelos innovadores de prácticas escolares que siguen un enfoque colaborativo o de asociación entre las Instituciones de Educación Superior (IES) y las escuelas. Este modelo de colaboración permite una planificación y organización más eficiente de las prácticas, asegurando que los estudiantes reciban una formación más completa y enriquecedora. A través de este enfoque, tanto las IES como las escuelas trabajan de manera conjunta, lo que favorece un aprendizaje más integrado y adaptado a las necesidades de los futuros docentes.

5.4.3.5 La formación del profesorado de secundaria en Suecia

A. Marco institucional donde se desarrolla el programa

En Suecia la formación del profesorado se imparte en universidades y colegios universitarios. En el año 2011 se iniciaron los programas de formación del profesorado que existen en la actualidad, los cuales sustituyeron al título de Bachillerato/ Máster en Educación tras la aprobación del proyecto de ley «*Top of the class – new teacher education programmes*» (Govt. Bill 2009/10:89) en el año 2010.

B. Modelo estructural del programa de formación

Los programas formativos son cuatro: un título en educación preescolar, un título en educación primaria, un título en educación temática (dirigido a distintos niveles de secundaria) y un título en educación para Formación profesional. Estas titulaciones incluyen tres componentes en la formación del profesorado: estudios en la materia que se va a enseñar, prácticas en el centro (30 créditos ECTS) y materias básicas de educación (60 ECTS, es decir, 1 año de estudios a tiempo completo). El porcentaje mínimo de formación pedagógica con respecto a la formación disciplinar oscila entre un 23-25%.

De entre los 4 programas existentes, uno de ellos se dirige hacia la formación de docentes de educación secundaria (nivel inferior y superior), y otro está diseñado específicamente para la formación de docentes de formación profesional.²³ La duración de los estudios varía de un año y medio (90 ECTS) a cinco años y medio (330 ECTS) dependiendo del área temática elegida y el nivel educativo para el que se forman. Las titulaciones comprenden cursos generales, así como cursos de especialización como deportes, idiomas extranjeros, etc.

La titulación en enseñanza se obtiene tras completar entre 3 y 5.5 años de estudios a tiempo completo, según se indica:

- **Grado formativo completo:** los programas pueden variar de 240 a 300-330 ECTS. En particular, la titulación dirigida a la enseñanza en la educación secundaria superior es de 300-330 ECTS, mientras que la titulación para ser docente en los niveles básicos de educación secundaria consta de 270 ECTS.
- **Grado formativo (mínimo de 3 años):** se pueden cursar un mínimo de 180 ECTS para poder enseñar en materias específicas de los programas de orientación profesional en las escuelas secundarias superiores. Es requisito tener una amplia experiencia profesional y educación superior en materias relevantes (de al menos 1.5 años) u otra educación equivalente.
- **Grado formativo parcial:** las personas que hayan cursado previamente estudios académicos relevantes para la profesión docente pueden ser admitidos en los últimos cursos de los programas de formación del profesorado, complementando así su

²³ **Formación profesional:** Cedefop, & Swedish National Agency for Education (Skolverket). (2023). Vocational education and training in Europe – Sweden: system description. In Cedefop, & ReferNet. (2024). *Vocational education and training in Europe: VET in Europe database – detailed VET system descriptions* [Database]. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/sweden-u3>

formación con la especialización y la formación de educación general necesarias (90 ECTS, 1.5 años de estudios a tiempo completo).

- **Formación para docentes de Formación Profesional (FP):** se trata de un programa corto de formación docente de un año y medio para quienes hayan cursado una licenciatura previa, un máster o para quienes tengan experiencia profesional previa. El diploma se obtiene tras cursar 90 ECTS, de los cuales 30 ECTS se dedican a prácticas docentes y los restantes a la formación en metodología educativa.
- **Formación del profesorado en educación para necesidades especiales:** se ofrece a nivel avanzado para aquellos que ya poseen una titulación en enseñanza y tienen intención de trabajar con alumnado con necesidades especiales. Dentro de este curso hay varias opciones que, en general, constan de 90 ECTS (es decir, 1.5 años de estudios a tiempo completo).
- **Formación docente en Artes:** algunos colegios universitarios de bellas artes, artes aplicadas y artes escénicas ofrecen formación docente en materias prácticas de artes.

C. Acceso al programa de formación didáctico-pedagógica

El acceso se hace según los requisitos ordinarios de acuerdo con la normativa de admisión al grado y también se realiza una Prueba de Aptitud. La instancia competente en la selección de estudiantes para el primer curso de educación superior son las propias universidades o aquellas que tienen convenio con el Swedish Council for Higher Education.

Los requisitos de acceso para la formación como docente de Formación Profesional son: poseer la graduación en la escuela de educación secundaria superior y dominar la vocación profesional correspondiente. El Consejo Sueco de Educación Superior (*Universitets- och Högskolerådet, UHR*) especifica los requisitos de acceso para cada materia profesional, ya que se requieren conocimientos especializados obtenidos mediante la experiencia y la teoría en el campo.

D. Acceso al ejercicio de la profesión docente en centros públicos

La Ley de Educación de 2010 establece los requisitos educativos para ser docente en el sistema escolar sueco. Una vez que un/a estudiante ha obtenido el título profesional en la enseñanza, puede solicitar a la Agencia Nacional Sueca de Educación (*Skolverket*) su registro como profesor/a. Para ejercer como docente en un centro es necesario solicitar un certificado nacional y ser cualificado para determinadas materias y niveles. Según la Ley de Educación, los

docentes de Formación Profesional también deben pasar por un proceso de certificación llevado a cabo por la *Skolverket*.

La contratación es abierta. La responsabilidad de la contratación recae en el municipio o en el centro, y éstos se encargan de publicar los puestos docentes, solicitar las candidaturas y seleccionar a los candidatos.

E. Medidas para mejorar la calidad de la profesión docente

El desarrollo profesional continuo (DPC) del profesorado es responsabilidad del director/fundador del centro escolar y está regulado por los acuerdos/convenios laborales con los agentes sociales del mercado laboral. El DPC forma parte del tiempo regulado que el empresario debe asignar y planificar a lo largo de un año. El tiempo promedio asignado al DPC es de 104 horas, lo que representa casi el 6% del tiempo de trabajo total de los docentes en un año.

La Agencia Nacional Sueca de Educación (*Skolverket*) es la encargada de asegurar que el sistema educativo sueco mantenga un buen nivel de calidad. Esta agencia también ofrece programas nacionales de desarrollo escolar y programas de desarrollo profesional continuo de los docentes (hay oferta de becas) a través de varias organizaciones gubernamentales.

Programas específicos de formación de directores de centros: Los directores de las escuelas reciben capacitación especial tras ser nombrados. Los programas de formación de directores también están organizados por la *Skolverket* citada anteriormente.

5.5 CONCLUSIONES

El análisis sobre la formación del profesorado de secundaria en Europa revela una serie de características comunes y diferencias significativas en los sistemas educativos de los distintos países. A través de estos datos, se pueden extraer varias conclusiones clave que ofrecen una visión amplia sobre cómo se estructura la formación docente en el continente europeo, destacando aspectos como la diversidad de instituciones formadoras, los modelos de formación, el diseño curricular, el acceso a los programas de formación y el proceso de admisión a la profesión docente.

Uno de los aspectos más destacados es la **diversidad en las instituciones formadoras**. En Europa, la formación del profesorado de secundaria se lleva a cabo principalmente en universidades, pero no todos los países siguen este modelo. En algunos, como Albania, Islandia y Finlandia, la formación docente está estrictamente centrada en las universidades, las cuales

juegan un papel exclusivo en la preparación de los futuros docentes. Sin embargo, en otros países como Austria, Bélgica, Alemania y Países Bajos, la formación se realiza en una combinación de universidades y otras instituciones, como centros de formación superior no universitarios o instituciones privadas autorizadas. Esta diversidad institucional refleja una flexibilidad en la oferta educativa, que se adapta a las necesidades locales y a la tradición educativa de cada país.

En cuanto a los **modelos de formación**, se observa una gran variedad en los enfoques utilizados. Aproximadamente la mitad de los países adoptan un modelo mixto, que combina diferentes métodos de enseñanza y formación, lo que permite a los futuros docentes integrar teoría pedagógica con prácticas de enseñanza en contextos reales. Otros países, como España y Francia, siguen un modelo consecutivo, en el cual los futuros docentes deben completar un programa de grado seguido de un máster especializado en educación. Por otro lado, en países como Grecia y Turquía, se opta por un modelo concurrente, en el cual la formación pedagógica y la formación disciplinar se integran en el mismo programa de grado. Esta diversidad de modelos refleja las distintas tradiciones educativas y las estrategias adoptadas para lograr la preparación integral del profesorado. Además, el volumen de créditos ECTS también varía considerablemente entre los países, lo que indica diferencias en la cantidad de tiempo y recursos dedicados a la formación docente en cada nación.

Otra característica importante es la **variedad en el diseño curricular** de los programas de formación. Los programas que adoptan modelos concurrentes y mixtos, como los de Grecia y Turquía, presentan una amplia gama de enfoques, combinando formación teórica pedagógica con conocimientos disciplinarios específicos. Esto permite que los futuros docentes se especialicen tanto en la pedagogía como en la materia que enseñarán. En los modelos consecutivos, como en España y Francia, la formación pedagógica suele requerir un máster adicional que se cursa después de obtener un título de grado, lo que aumenta la formación especializada pero también exige más tiempo y recursos. Algunos países, como Italia, han implementado un sistema adicional de formación después del máster, con el objetivo de obtener competencias profesionales adicionales, lo que agrega una capa extra de especialización a la preparación de los docentes.

En relación al **acceso al programa de formación**, la mayoría de los países europeos regulan el acceso a la formación pedagógica a través de los estudios de Grado o Máster. Sin embargo, en algunos países, como Francia y Finlandia, existen instituciones específicas encargadas de

determinar el acceso a estos programas de formación, lo que introduce un nivel adicional de filtrado. Esta organización varía dependiendo de las políticas educativas de cada país y refleja diferentes enfoques sobre cómo asegurar que los futuros docentes tengan el nivel adecuado de competencia antes de comenzar su formación.

El **proceso de admisión a la profesión docente** también presenta una considerable diversidad entre los países. En muchos países, como Alemania y España, el acceso a la profesión se realiza a través de oposiciones, un proceso competitivo que no está directamente vinculado a los estudios previos. Este tipo de acceso se basa en la capacidad del candidato para superar un examen riguroso, lo que asegura que solo los más cualificados entren en el sistema educativo. En cambio, en países como Francia, el acceso está vinculado a oposiciones específicas que requieren una relación directa con los estudios previos del candidato, lo que introduce un filtro adicional basado en la especialización académica.

Por lo tanto, la **formación del profesorado de secundaria en Europa** es un campo caracterizado por una notable diversidad tanto en sus estructuras institucionales como en los métodos de enseñanza. Los sistemas educativos europeos han desarrollado enfoques distintos para la formación de sus docentes, adaptados a sus contextos culturales y educativos específicos. Si bien esta diversidad refleja la flexibilidad y adaptabilidad de los sistemas educativos europeos, también pone de manifiesto una falta de homogeneidad que podría dificultar la comparación y la cooperación entre los distintos países. No obstante, la flexibilidad en los modelos de formación permite a los países adaptar su oferta educativa a sus necesidades nacionales, lo que contribuye a la mejora continua de la enseñanza y, por ende, a la calidad del sistema educativo en su conjunto.

5.6 REFERENCIAS

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World Best-performing School Systems Come out on Top*.

McKinsey & Company. http://www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications/pdf/Education_report.pdf

Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada:

Pistas para investigadores noveles. *Revista latinoamericana de Educación comparada*, 7(9), 39-56.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6559980.pdf>

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Carlo, A., Michel,

A., Chabanne, J., Bucheton, D., Demougin, P., Gordon, J., Sellier, M., Udave, J., & Valette, S.

(2013). *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe : final report* (Vol. 1). Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/40827>

González López, V., García Redondo, E., Rebordinos Hernando, F. J., Vega Gil, L., y Revesado Carballares, D. (2023). La perspectiva europea de formación de profesores. Lo nacional vs. lo europeo. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 184–204. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37863>

González-Morales, O., y Santana-Vega, L. (2020) Diseño de un plan de acción para la empleabilidad de los universitarios. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(88), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4555>

Jiménez, A. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. *Revista iberoamericana de educación*, 50(1), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie5011850>

Alonso-Sainz, T., & Thoilliez, B. (2019). Acceso a la profesión docente en Francia: una historia de ‘Résistance’ nacional contra algunas tendencias supranacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, (35), 173–196. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.25169>.

Armada-Crespo, J.M. et al. (s.f). *Calidad y productividad educativa. Los sistemas educativos de Finlandia, España y Grecia*. Universidad de Córdoba. https://www.uco.es/~ed1alcaj/polieduca/dmpe/calidad10_2.htm

Cedefop, & Swedish National Agency for Education (Skolverket). (2023). Vocational education and training in Europe – Sweden: system description. In Cedefop, & ReferNet. (2024). *Vocational education and training in Europe: VET in Europe database – detailed VET system descriptions* [Database]. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/sweden-u3>

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2021). *El profesorado en Europa: Carreras, desarrollo y bienestar. Informe Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

European Union (s.f.). *National Education Systems. Denmark. Teachers and education staff*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/teachers-and-education-staff>

European Union (s.f.). *National Education Systems. Germany. Teachers and education staff*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/germany/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school>

European Union (s.f.). *National Education Systems. Finland. Teachers and education staff*. <https://eurydice.ea>

cea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school

European Union (s.f.). *National Education Systems. Hungary. Teachers and education staff*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/hungary/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school>

European Union (s.f.). *National Education Systems. Ireland. Teachers and education staff*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/ireland/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school>

European Union (s.f.). *National Education Systems. Italy. Teachers and education staff*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/italy/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school?etans=es>

European Union (s.f.). *National Education Systems. Sweden. Teachers and education staff*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/sweden/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school>

European Union (s.f.). *National Education Systems. Portugal. Teachers and education staff*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/portugal/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school>

European Union (s.f.). *National Education Systems. France. Teachers and education staff*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/fr/national-education-systems/france/formation-initiale-des-enseignants-des-niveaux-preprimaire>

Información legal (Retsinformation), 2017: Ley sobre el programa de formación profesional de profesores de posgrado en escuelas secundarias superiores generales (Bekendtgørelse af lov om pædagogikum i de gymnasiale uddannelser), LBK no. 786 of 21/06/2017. [Accessed 2 April 2024].

Información legal (Retsinformation), 2018: Orden Ministerial sobre el Programa de Formación Profesional de Profesores de Postgrado en las Escuelas Secundarias Superiores Generales (Bekendtgørelse om pædagogikum i de gymnasiale uddannelser), BEK no. 1169 of 24/09/2018. [Accessed 2 April 2024]. Información legal (Retsinformation), 2024: Orden Ministerial sobre la Licenciatura en Educación para maestros de educación primaria y secundaria inferior (Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen), BEK no. 707 of 11/06/2024. [Accessed 28 November 2024].

Kostas, K.; Galini, R. y Moumoulidou, M. (2014). The practicum in pre - service teachers' education in Greece: the case of lesson study. *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 152, 808 – 812.

Marín-Díaz, V.; Vagena, E. y Rubio-García, S. (2020). Visiones del uso de las TIC para la educación inclusiva desde la perspectiva docente: el caso de Grecia. Texto Libre. *Linguagem e Tecnologia* 13(3), 181-199.

Ministère de l'Éducation National (2016). Organisation de la formation professionnalisante pour devenir enseignant. Recuperado el 20 de junio de 2019 de <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98894/la-annee-master-meef.html>

République Française (s.f.). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000038731861/> République Française (s.f.). <https://www.ih2ef.gouv.fr/reforme-de-la-formation-initiale-des-enseignants> République Française (s.f.). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000042211778/2020-08-07/> Manso, J., Matarranz, M., y Valle, J. M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación

inicial del profesorado de educación secundaria en la Unión Europea. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 15-33. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>

Merino, C., Monreal, I., y Cortón, M. (2019). Las competencias profesionales adquiridas por los alumnos durante la Formación Inicial del Profesorado: Cambios en la percepción del alumnado. *REIDOCREA*, 8, 212-220. <https://bit.ly/3CXrNev>

Capítulo 6. Sobre las competencias, objetivos y resultados de aprendizaje en el máster de profesorado de Secundaria.

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes presentó en enero de 2022 el documento titulado *Propuesta de reforma para la mejora de la profesión docente*, con 24 propuestas. La primera de ellas señalaba el compromiso de ‘Acordar un Marco de Competencias Profesionales Docentes’. Este compromiso venía precedido de una introducción y de un análisis de la situación actual –formación, acceso, especialidad y desarrollo– que mostraban el reconocimiento de la riqueza de la profesión docente y la apuesta por la construcción de un cuerpo de profesorado con las competencias necesarias para impartir docencia, trabajar interdisciplinariamente, introducir innovación, utilizar metodologías diversas y motivadoras, y gestionar todas las funciones y competencias que los docentes deben cumplir diariamente en un centro.

6.1 CONTEXTO DE REFERENCIA ACTUAL

Desde la aprobación por el Ministerio de Educación y Ciencia de la Orden ECI en el 2007 (Orden ECI/3858/2007K), en la que se estableció el marco común modular y competencial en el que debía basarse el Plan de Estudios del Máster de Secundaria (Figura 6.1), este se ha ido desarrollando, concretando y actualizando periódicamente a través de las denominadas Memorias de Verificación del Máster. El Ministerio estableció que el Máster debía tener, al menos 60 ECTS organizándolo en **tres módulos** con una carga de créditos determinada con carácter mínimo:

a) genérico (12 ECTS), **b) específico** (24 ECTS) y **Prácticum** (16 ECTS, incluyendo el TFM). Esta clasificación modular se debió a la consideración de que había unas formaciones genéricas de carácter competencial, comunes a todas las especialidades y unas formaciones, asimismo competenciales, relacionadas con cada una de las especialidades que oferta el Máster. El último módulo recoge ambas formaciones a través de su desarrollo. En el “Apartado 3. Objetivos. Competencias que los estudiantes deben adquirir” (p.53751), se identifican **11 competencias formativas**:

1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos y psicológicos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.
2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las

respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.
4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.
7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.
11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

Este marco competencial no sólo se planteó para la educación secundaria y enseñanzas de régimen **general**, sino también pensando en las enseñanzas de régimen **especial**, como idiomas y en la Formación Profesional. Si bien, quedaron fuera de ese planteamiento inicial las enseñanzas de régimen especial profesionales deportivas y artísticas, identificadas posteriormente en la “Disposición adicional séptima. Formación pedagógica y didáctica para ejercer la docencia en las Enseñanzas Artísticas profesionales y en las Enseñanzas Deportivas” del REAL DECRETO 1834/2008 que regula las especialidades docentes. En este se reconocía el cursar un Máster como habilitante, siempre que se tuviese en cuenta “el contenido de la citada Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre” en su elaboración (REAL DECRETO 1834/2008, p.47588).

El planteamiento inicial de este modelo modular, supuso el establecimiento de los requisitos respecto a **objetivos de formación del título**, por un lado y, por otro, un modo de proceder a la hora de planificar y organizar las enseñanzas, marcado por la distinción entre “lo genérico” y “lo específico” de las formaciones.

Figura 6.1

Marco competencial vigente del Máster de Secundaria (ORDEN ECI/3858/2007, p.53753)

Módulo	Nº de créditos europeos	Competencias que deben adquirirse
Genérico	12	Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones. Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad		
Procesos y contextos educativos		Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país. Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.
Sociedad, familia y educación		Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.
Específico	24	Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas. Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas. Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares. En formación profesional, conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, así como la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones que puedan requerir las profesiones. En el caso de la orientación psicopedagógica y profesional, conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional. Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes. Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo. Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos. Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes. Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.
Complementos para la formación disciplinar		
Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes		
Innovación docente e iniciación a la investigación educativa		Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad. Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.
Practicum	16	Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización. Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente. Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica. Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas. Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, que darán reflejadas en el Trabajo fin de Máster que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.
Practicum en la especialización, incluyendo el Trabajo fin de Máster		

Teniendo en cuenta este marco competencial ministerial, en las **Memorias de Verificación** de las universidades, encontramos una organización por competencias que se va replicando en los planes de estudio de dicho máster de las universidades. Las facultades desarrollaron el marco establecido por el Ministerio de Educación y Ciencia mediante una organización que reconoce 3 categorías: a) Competencias **básicas y generales**, b) Competencias **transversales**, c) Competencias **específicas**. Su descripción y alcance queda determinado por la especialidad de la que se trate. En este sentido, analizando las diferentes especialidades y asignaturas, encontramos que el lenguaje y terminología propio de cada especialidad va

quedando incorporado en las **competencias, objetivos y resultados de aprendizaje** de la memoria a medida que se describen (véase, por ejemplo: https://academico.unizar.es/sites/academico/files/archivos/ofiplan/memorias/master/sociales/mv_659.pdf)

6.2 OTROS CONTEXTOS DE REFERENCIA: MARCO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

6.2.1 Estructura del Informe final con la propuesta de marco de competencias profesionales docentes.

El documento elaborado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD) responde a cuestiones relacionadas con los **indicadores de competencias docentes en diferentes niveles y contextos**, incluyendo: acciones educativas colaborativas, evaluación de la gestión del centro educativo, diseño e implementación de sistemas de gestión de calidad educativa, coordinación en planes y proyectos educativos, formación docente y desarrollo profesional continuo, aspectos cognitivos del liderazgo comunicativo, promoción del lenguaje corporal y la expresión emocional, comunicación inclusiva y asertiva, expresión clara de ideas, reflexión en la comunicación personal, actitud positiva ante iniciativas educativas, asunción de riesgos y adaptación a los cambios.

En esta sección se recoge un resumen de la organización y contenidos de dicho documento. Este comienza con una descripción de elementos taxonómicos y términos, así como de los distintos niveles del modelo de progresión de las competencias profesionales docentes (**MPCD**), que de forma sintética se indican a continuación:

El **nivel 0** hace referencia a la formación inicial con prácticas docentes supervisadas; el **nivel 1** se corresponde al inicio de la carrera profesional en la que se va adquiriendo una mayor independencia a través de la experiencia docente en el centro y se recibe orientación decreciente en el tiempo, por parte de profesionales de mayor nivel de competencia; el **nivel 2** se centra en el desempeño autónomo del docente y de su contribución a las transformaciones en el centro a través de sus acciones educativas; por último, el **nivel 3**, corresponde a un mayor nivel de competencia, en el que el docente es un referente en la práctica profesional, promueve procesos de innovación e investigación educativa, entre otros, y contribuye a la transformación interna y externa del centro.

En el documento se contemplan **3 áreas** y un **conjunto de competencias vehiculares**, todas ellas referidas a aspectos de la práctica docente. Cada una de las áreas se caracteriza por unas determinadas competencias que se agrupan del siguiente modo:

1 ÁREA PROCESO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA:

Competencia 1. Programación del proceso de aprendizaje y enseñanza.

Competencia 2. Práctica y gestión del proceso de aprendizaje y enseñanza.

Competencia 3. Evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza.

2 ÁREA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA INTEGRAL

Competencia 4. Desarrollo integral y bienestar del alumnado y del docente.

Competencia 5. Acción tutorial.

Competencia 6. Convivencia y valores democráticos.

3 AREA COMPROMISO PROFESIONAL

Competencia 7. Participación en el centro.

Competencia 8. Compromiso con la mejora y la calidad educativa.

Competencia 9. Desarrollo profesional continuo.

4 COMPETENCIAS VEHICULARES

Competencia 10. Liderazgo-comunicativa docente.

Competencia 11. Digital docente.

Competencia 12. Lingüística docente.

6.2.2 Resumen de la propuesta del marco competencial docente

En esta sección se destacarán brevemente los aspectos principales de las competencias dentro de cada una de las áreas señaladas en el documento elaborado por el MEFPD:

1. ÁREA PROCESO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

En el documento se describen las **competencias docentes** que implican el **diseño** (programación de las acciones educativas), **desarrollo e implementación** (desarrollo y puesta en marcha de todas las actuaciones programadas, las estrategias didácticas, la gestión y organización del aula), y **evaluación del proceso** de enseñanza-aprendizaje.

COMPETENCIA 1. PROGRAMACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

Esta competencia se desglosa o evalúa en función de varios tipos de conocimiento (descriptores), clasificados como conocimiento **normativo, disciplinar y didáctico**. A su vez, para cada uno de esos conocimientos (descriptores) se señalan los indicadores de logro esperados para los distintos niveles (del 0 al 3) dentro del modelo de progresión de la carrera docente (**MPCD**), anteriormente citado. Estas acciones están encaminadas hacia la elaboración de una programación que promueva el proceso de enseñanza-aprendizaje en el centro.

En el primer descriptor **1.1. Conocimiento normativo**, para los niveles de 0 a 2 se indica el **conocer, analizar y aplicar** la legislación que rige el sistema educativo y el currículo, así como **conocer, planificar, adaptar, evaluar y mejorar** las acciones educativas. En el nivel 3, los indicadores de logro se refieren a **investigar, asesorar, coordinar y promover proyectos e iniciativas** sobre la legislación, el currículo y sobre cómo construir el aprendizaje significativo, competencial, autorregulado y metacognitivo.

En cuanto al descriptor **1.2. Conocimiento disciplinar**, en los niveles de 0-2 se hace referencia a **conocer, analizar y aplicar** los contenidos de la disciplina que enseña, atendiendo a distintos aspectos (perspectiva funcional del aprendizaje, fuentes de conocimiento de la legislación educativa y las sinergias con otras disciplinas). Para el nivel 3, las acciones se centran en **investigar, asesorar, coordinar y promover** proyectos e iniciativas educativas sobre los contenidos de la disciplina.

Por último, en el descriptor **1.3. Conocimiento didáctico** se recogen un total de 14 indicadores de logro que en los **niveles 0 - 2**, entre otras acciones, hacen referencia principalmente a **conocer, planificar, diseñar, adaptar, evaluar y mejorar**: metodologías de aprendizaje y enseñanza; situaciones de aprendizaje que promuevan el desarrollo del pensamiento científico, creativo y crítico, entre otros aspectos; situaciones de aprendizaje o unidades de trabajo de naturaleza interdisciplinar; propuestas didácticas individualizadas en función de la diversidad, motivaciones del alumnado y otros factores; cómo llevar a cabo la gestión y control de aula; actividades complementarias, el proceso de evaluación y cualificación, la formación inicial y formativa; etc.

En el caso del **nivel 3**, los indicadores de logro se refieren a **investigar, asesorar, coordinar y promover** proyectos e iniciativas educativas sobre los elementos prescriptivos del currículo y sobre los restantes aspectos previamente señalados para los niveles inferiores de 0 a 2 (metodologías de aprendizaje y enseñanza; situaciones de aprendizaje o unidades de trabajo que promuevan el desarrollo del pensamiento científico, crítico y creativo; propuestas didácticas individualizadas en función de la diversidad y otros factores, etc.).

COMPETENCIA 2. PRÁCTICA Y GESTIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

La competencia 2 se enfoca en el desarrollo e implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje programado, mediante el uso de diferentes estrategias didácticas, con la finalidad de desarrollar una programación en la que se fomente el aprendizaje significativo, metacognitivo y autorregulado. Para evaluar esta competencia se consideran dos tipos de **descriptores** referidos a las **estrategias didácticas** y a la **gestión y organización** del aula, para cada uno de los cuales se señalan los indicadores de logro para los niveles del MPCD.

En el caso del descriptor **2.1. Estrategias didácticas** y en concreto para los **niveles 0-2** del MPCD, los descriptores se refieren a **poner en marcha, adaptar, evaluar y mejorar** en el centro los siguientes aspectos: las acciones educativas sobre los elementos curriculares programados; las metodologías de aprendizaje y enseñanza programadas, dando prioridad a las estrategias colaborativas o cooperativas y a los recursos programados; las situaciones de aprendizaje o unidades de trabajo (dentro de éstas, se recogen aquellas en las que se fomenta el desarrollo del pensamiento científico, crítico y creativo; aquellas en las que se parte del conocimiento previo del alumnado, se genera conflicto cognitivo y se guía el proceso hasta alcanzar el conocimiento metacognitivo, y también las de naturaleza interdisciplinar); las propuestas didácticas individualizadas y programadas en función de la diversidad, el desarrollo psicoevolutivo y las motivaciones del alumnado, entre otros aspectos; los planes de centro y propuestas de investigación o innovación programadas. En el caso del **nivel 1**, a las acciones mencionadas anteriormente se añade las de **anticipar** dichas estrategias y las acciones programadas, mientras que en el **nivel 2** se señalan la **anticipación y transferencia** de las acciones adicionales.

Para el **nivel 3**, las acciones de este descriptor se centran en **investigar, asesorar, coordinar y promover** proyectos e iniciativas educativas sobre todos los elementos señalados

anteriormente para los niveles 0 - 2, aunque en este caso se realizan tanto dentro como fuera del centro.

Por último, el descriptor **2.2. Gestión y organización del aula**, para el **nivel 0** del MPCD, menciona las acciones de **poner en marcha, adaptar, evaluar y mejorar** en el centro varias acciones, tales como : la gestión y el control del aula, considerando la información inicial, las acciones y los medios específicos; las actividades complementarias programadas, teniendo en cuenta el DUA, los recursos y la colaboración con la comunidad educativa y otros agentes; el procedimiento para compartir información con toda la comunidad educativa.

Al igual que en el descriptor anterior, en el **nivel 1** del descriptor 2.2 se añade la acción de **anticipar**, mientras que en el **nivel 2** se añaden el **anticipar** y **transferir** la gestión, actividades y procedimiento comentados para el nivel 0, evidenciándose así el aumento gradual del nivel de competencia docente.

En el caso del **nivel 3**, este descriptor se centra en **investigar, asesorar, coordinar y promover**, tanto dentro como fuera del centro, proyectos e iniciativas educativas sobre los elementos indicados para los niveles inferiores del MPCD.

COMPETENCIA 3. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

La competencia 3 se refiere a la planificación y desarrollo de los procesos de evaluación del aprendizaje del alumnado, así como del propio proceso de aprendizaje y de sus resultados. Se incluye la revisión y adaptación de los apartados de la programación elaborada y puesta en práctica, en la que se destaquen las fortalezas y áreas de mejora. El objetivo es mejorar la enseñanza y el aprendizaje, así como el desempeño profesional, con la finalidad promover un aprendizaje significativo, metacognitivo y autorregulado, en colaboración con los agentes educativos.

Esta competencia se evalúa a través de dos descriptores que comprenden todas las parcelas enumeradas en el párrafo anterior.

Así, en el descriptor **3.1. Evaluación del aprendizaje del alumnado**, en concreto para el **nivel 0** del MPCD se hace referencia a las acciones de **poner en marcha, adaptar, evaluar y mejorar**, de forma colaborativa: la evaluación inicial y formativa programada, considerando las características del alumnado y atendiendo a la autoeficacia, la autoestima, la autonomía y a las relaciones personales; la evaluación y retroalimentación constructiva; el proceso de

evaluación y calificación del alumnado programado, a través de diversos medios, técnicas e instrumentos; los planes de refuerzo o recuperación programados; los criterios de promoción y titulación del nivel educativo o formativo señalados en la programación. En los siguientes niveles se incorporan otras acciones adicionales, tales como **anticipar** (para el **nivel 1**) o **anticipar y transferir** (para el **nivel 2**). Para el **nivel 3**, se mencionan acciones de **investigar, asesorar, coordinar y promover proyectos e iniciativas educativas** sobre los mismos elementos indicados para el nivel 0, realizándose las transformaciones dentro y fuera del centro.

Con respecto al descriptor **3.2. Proceso de aprendizaje y sus resultados**, en el **nivel 0** del MPCD el descriptor se centra en **evaluar y mejorar** en el centro: el conocimiento disciplinar, su adaptación y la capacidad de motivar al alumnado en su aprendizaje; los apartados de la programación y su práctica docente, resaltando tanto las fortalezas como las áreas de mejora. En los niveles superiores del MPCD, los descriptores añaden a las anteriores acciones las de **anticipar (nivel 1)** o **anticipar y transferir (nivel 2)**. En el caso del nivel 3, se señala **investigar, asesorar, coordinar y promover proyectos e iniciativas educativas**, contribuyendo a la transformación tanto dentro como fuera del centro y centrándose dichas acciones en los mismos aspectos mencionados para los niveles inferiores.

2. ÁREA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA INTEGRAL

COMPETENCIA 4. DESARROLLO INTEGRAL Y BIENESTAR DEL ALUMNADO Y DEL DOCENTE

Esta competencia tiene como objetivo fomentar el bienestar físico, emocional y psicosocial tanto del alumnado como del profesorado, promoviendo acciones de promoción del desarrollo así como de prevención, detección y actuación ante posibles riesgos en el entorno educativo. Se busca garantizar un desarrollo integral que contemple el desarrollo personal y social, la gestión de emociones, la autorregulación y el fortalecimiento del pensamiento crítico y creativo en el alumnado, al mismo tiempo que se prioriza el autocuidado y la prevención de riesgos laborales en los docentes.

Se estructura en dos descriptores principales. El primero, **bienestar, prevención y actuación en la salud del alumnado**, pone el foco en la creación de un ambiente seguro y saludable que favorezca el aprendizaje y el desarrollo personal. Para ello, se enfatiza la importancia de la promoción, prevención y actuación en salud y bienestar físico y psicosocial, la gestión emocional y la detección temprana de situaciones de riesgo. Además, se promueve el

autoconocimiento y la autorregulación del alumnado, incentivando su autonomía y confianza en sí mismos. También se resalta la necesidad de fortalecer la relación entre la familia y la escuela, reconociendo la importancia de la colaboración con el entorno educativo para mejorar el bienestar de los estudiantes.

En este descriptor para **los niveles de 0 a 2** del MCPD se indica el **conocer, analizar y aplicar**, en diferentes grados, medidas de prevención y bienestar del alumnado. Más concretamente, el **nivel 0** del MCPD implica la identificación y comprensión de medidas de prevención y gestión emocional bajo supervisión académica; en el **nivel 1**, los docentes aplican estas estrategias con apoyo progresivamente menor; en el **nivel 2**, las implementan de forma autónoma, adaptándolas a las necesidades del centro. En el caso del **nivel 3**, investigan, asesoran y promueven proyectos innovadores para la mejora del bienestar estudiantil.

El segundo descriptor, **bienestar, prevención y actuación en la salud del docente**, aborda las estrategias para cuidar la salud física y emocional del profesorado. En este sentido, se identifican indicadores asociados a la promoción del autocuidado y en la identificación de factores que puedan generar estrés o afectar su bienestar. Asimismo, se abordan medidas para la prevención de riesgos laborales en el ámbito educativo, asegurando que los docentes cuenten con herramientas para gestionar su propio bienestar y contribuir a la construcción de un entorno de enseñanza saludable.

Por su parte, en este descriptor, para **los niveles de 0 a 2** del MCPD se indica el **conocer, analizar y aplicar**, en diferentes grados, medidas de prevención y bienestar del docente. Más concretamente, en este descriptor el **nivel 0** de progresión del MCPD consiste en la asimilación de medidas de autocuidado y prevención de riesgos; en el **nivel 1**, los docentes comienzan a aplicar estrategias con acompañamiento; en el **nivel 2**, integran estas prácticas de manera autónoma en su desarrollo profesional. Ya en el **nivel 3**, los indicadores de logro se refieren a **investigar, asesorar, coordinar y promover** iniciativas para la mejora de la salud docente dentro y fuera del centro educativo.

COMPETENCIA 5. ACCIÓN TUTORIAL

Esta competencia tiene como finalidad desarrollar acciones socioeducativas que orienten y acompañen al alumnado en su desarrollo personal, educativo y profesional, favoreciendo su transición entre etapas formativas. Para ello, se debe llevar a cabo un análisis del contexto

psicosocial, emocional y curricular del estudiante en colaboración con la comunidad educativa y otros agentes. Esta competencia contempla un único descriptor, **guía y orientación en el proceso personal, educativo y profesional**.

En este descriptor para **los niveles de 0 a 2** del MCPD se indica el **conocer, analizar y aplicar**, en diferentes grados, acciones educativas relacionadas con la guía, orientación y acompañamiento al alumnado. Más concretamente, en el **nivel 0**, el docente acredita conocimientos básicos y comienza a aplicar acciones educativas de orientación y acompañamiento bajo la supervisión de profesionales con mayor experiencia, en un contexto de prácticas o situaciones simuladas. En el **nivel 1**, desarrolla estas acciones con mayor autonomía y con una supervisión decreciente, aplicando estrategias de apoyo y orientación en su entorno escolar. En el **nivel 2**, el docente es capaz de implementar, anticipar y transferir estas acciones de manera autónoma, promoviendo cambios dentro del centro educativo. Finalmente, en el **nivel 3**, asume un rol de liderazgo investigando, asesorando y coordinando proyectos que refuercen la orientación y el acompañamiento educativo, generando un impacto tanto dentro como fuera del centro.

COMPETENCIA 6. CONVIVENCIA Y VALORES DEMOCRÁTICOS

Esta competencia tiene como propósito fomentar un entorno escolar basado en la igualdad, la inclusión, la justicia, la corresponsabilidad y la cultura democrática, promoviendo la protección de la diversidad y un compromiso ético del alumnado con la sociedad. Se estructura en tres descriptores clave: **6.1. Entorno escolar seguro; 6.2. Igualdad, inclusión y cultura democrática; y 6.3. Centro escolar sostenible**.

Como en las demás competencias, también en esta los **niveles de 0 a 2** del MCPD gradúan en diferentes escalas de complejidad el **conocer, analizar y aplicar** los diferentes elementos asociados a cada descriptor, mientras que el **nivel 3** ya implica autonomía e iniciativa en la investigación y coordinación. Más concretamente, en el primer descriptor, **entorno escolar seguro**, el **nivel 0** implica que el docente conoce, planifica y evalúa acciones educativas de autoprotección y prevención de riesgos como la discriminación, violencia y acoso, bajo supervisión académica en un contexto formativo. En el **nivel 1**, el docente comienza a anticipar y mejorar estas acciones con una supervisión decreciente. En el **nivel 2**, ya actúa de manera autónoma, implementando estrategias y transformando el entorno escolar. Finalmente, en el

nivel 3, investiga, asesora y coordina proyectos para mejorar la seguridad y la convivencia dentro y fuera del centro educativo.

Por su parte, en el caso de **6.2. Igualdad, inclusión y cultura democrática**, el **nivel 0** se enfoca en la planificación y ejecución de acciones que fomentan el trabajo en equipo, la cooperación y la diversidad cultural con supervisión académica. En el **nivel 1**, el docente comienza a anticipar necesidades y mejora su capacidad de intervención con apoyo progresivamente menor. En el **nivel 2**, aplica de manera autónoma estrategias que promueven la inclusión y el respeto a la diversidad, transformando el ambiente escolar. En el **nivel 3**, lidera proyectos y asesora en iniciativas que fomentan la igualdad, la cultura democrática y la inclusión social, tanto dentro como fuera del centro.

Por último, en el caso del descriptor **6.3. Centro escolar sostenible**, en el **nivel 0**, el docente conoce y planifica acciones educativas relacionadas con la sostenibilidad y los cambios a nivel local y global, con supervisión académica. En el **nivel 1**, empieza a anticipar problemas y mejora la implementación de estas acciones con apoyo decreciente. En el **nivel 2**, implementa estrategias de sostenibilidad de forma autónoma, transformando el entorno escolar. Finalmente, en el **nivel 3**, investiga, asesora y lidera proyectos educativos enfocados en la sostenibilidad y la concienciación medioambiental dentro y fuera del centro.

3. AREA COMPROMISO PROFESIONAL

COMPETENCIA 7. PARTICIPACIÓN EN EL CENTRO

Esta competencia se centra en la implicación activa del docente en la organización, gestión y toma de decisiones dentro de los órganos colegiados de los centros educativos. Se divide en dos descriptores: **7.1. Estructura y organización del centro** y **7.2. Colaboración docente en la gestión del centro**.

Siguiendo la estructura de progresión ya apuntada en las competencias anteriores, en el primer descriptor el **nivel 0** del MCPD implica que el docente conoce y analiza la normativa y los procesos de elaboración de documentación en el centro, bajo supervisión académica. En el **nivel 1**, comienza a participar en la aplicación de la normativa y en la gestión documental con apoyo decreciente. En el **nivel 2**, ya es capaz de implementar estos procesos de forma autónoma, transformando la estructura organizativa del centro. Finalmente, en el **nivel 3**, investiga, asesora y lidera iniciativas relacionadas con la normativa y la gestión documental, promoviendo cambios tanto dentro como fuera del centro.

En el caso del segundo de los descriptores, el **nivel 0** se enfoca en el conocimiento y análisis de los mecanismos de participación en la comunidad educativa mediante órganos de gobierno y coordinación, bajo supervisión. En el **nivel 1**, el docente empieza a involucrarse activamente en estos procesos con apoyo progresivamente menor. En el **nivel 2**, desarrolla estas acciones de forma autónoma, anticipando necesidades y proponiendo mejoras en la gestión del centro. Finalmente, en el **nivel 3**, lidera proyectos de colaboración en la comunidad educativa, promoviendo la participación y la mejora continua del centro tanto a nivel interno como externo.

COMPETENCIA 8. COMPROMISO CON LA MEJORA Y LA CALIDAD EDUCATIVA

Esta competencia se orienta a la participación docente en el diseño, implementación y evaluación de procesos de gestión de calidad, así como en la coordinación y desarrollo de planes, programas y proyectos educativos. Se estructura en dos descriptores: diseño, implementación y evaluación de procesos de mejora y gestión de la calidad educativa y coordinación y participación en planes, programas y proyectos.

En el descriptor **8.1. Diseño, implementación y evaluación de procesos de mejora y gestión de la calidad educativa**, el **nivel 0** implica que el docente conoce y analiza los protocolos de gestión de calidad en el ámbito educativo bajo supervisión académica. En el **nivel 1**, empieza a aplicar y mejorar estos protocolos con apoyo progresivamente menor. En el **nivel 2**, desarrolla estas acciones de forma autónoma, implementando y adaptando estrategias para la mejora continua del centro. Finalmente, en el **nivel 3**, lidera proyectos de investigación y asesoramiento en la gestión de calidad, promoviendo iniciativas que impactan dentro y fuera del centro educativo.

Por su parte, en el caso del descriptor **8.2. Coordinación y participación en planes, programas y proyectos**, el **nivel 0** implica el conocimiento y análisis de planes y programas de innovación e investigación educativa bajo supervisión. En el **nivel 1**, el docente comienza a planificar y ejecutar estos proyectos con apoyo progresivo. En el **nivel 2**, los implementa de forma autónoma, promoviendo cambios y mejoras dentro del centro. Finalmente, en el **nivel 3**, lidera, asesora y coordina proyectos educativos innovadores, fomentando la colaboración con la comunidad educativa y generando impacto tanto dentro como fuera del centro.

COMPETENCIA 9. DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO

Esta competencia se enfoca en la actualización permanente del profesorado mediante la identificación de necesidades formativas, la participación en programas de formación y la transferencia de conocimientos adquiridos. Se desarrolla a través de un único descriptor, **Formación Docente**, cuyos niveles de logro progresivos son los siguientes.

En el **nivel 0**, el docente conoce y analiza las necesidades formativas y los itinerarios de desarrollo profesional bajo la supervisión de personas con responsabilidad académica, en un contexto formativo o de prácticas. En el **nivel 1**, empieza a anticipar dichas necesidades y diseña itinerarios de formación docente, transfiriendo conocimientos con apoyo progresivamente menor. En el **nivel 2**, realiza este proceso de forma autónoma, aplicando estrategias de formación dentro del centro y promoviendo su transformación. Finalmente, en el **nivel 3**, el docente asume un papel de liderazgo investigando, asesorando, coordinando y promoviendo proyectos de formación docente que impactan tanto dentro como fuera del centro educativo.

4. COMPETENCIAS VEHICULARES

En la última sección del documento se recoge un conjunto de competencias vehiculares que posibiliten y faciliten la función docente, y que simultáneamente contribuyan a que el resto de las competencias mencionadas en las distintas áreas se desarrollen de forma óptima.

COMPETENCIA 10. LIDERAZGO-COMUNICATIVA DOCENTE

Esta competencia aborda los aspectos cognitivos, relacionales y psicosociales necesarios para dar respuesta a la complejidad del sistema educativo, mediante un liderazgo distribuido, en el que la forma de comunicarse y el fomento de las relaciones personales de comunicación estén dirigidos hacia la creación de un clima de apoyo y confianza en beneficio de la comunidad escolar. Se evalúa a través de tres descriptores que tratan sobre **aspectos cognitivos, relacionales y psicológicos**, respectivamente.

El primer descriptor **4.1. Aspectos cognitivos**, en el caso del **nivel 0** del MPCD, se refiere a **conocer, planificar, poner en marcha, evaluar y mejorar acciones educativas** que: permitan identificar, analizar y resolver problemas, encontrando soluciones constructivas, realistas, basadas en los derechos del alumnado y la identidad profesional docente; que identifiquen las conexiones que se dan en el sistema educativo global y cómo las interrelaciones

y las decisiones impactan en la dinámica escolar, en el sistema educativo y en la identidad profesional. Para el **nivel 1**, además de lo indicado para el nivel 0, se incluye el **anticipar** las acciones educativas, mientras que en el **nivel 2** se añade **anticipar** y **transferir** dichas acciones.

En el caso del **nivel 3** del MPCD las acciones se centran en **investigar, asesorar, coordinar y promover proyectos e iniciativas** que, al igual que en los niveles 0-2, permitan identificar, analizar y resolver problemas, y que además identifique las conexiones en el sistema educativo y el impacto de las interrelaciones en la dinámica escolar y en los restantes ámbitos.

El segundo de los descriptores, **4.2. Aspectos relacionales**, en el **nivel 0** hace referencia a las acciones de **conocer, planificar, poner en marcha, evaluar y mejorar** acciones educativas que promueven: el lenguaje corporal, la expresión emocional, la proxemia, elementos paralingüísticos y paratextuales, así como los lenguajes artísticos y culturales; la comunicación inclusiva, asertiva, empática, proactiva y recíproca; expresar ideas de manera clara, coherente, accesible y comprensible, potenciando la coherencia entre la comunicación verbal y no verbal, teniendo en cuenta la diversidad lingüística y usando diferentes estrategias discursivas; la reflexión y la autocrítica sobre las relaciones personales de comunicación recíprocas (verbal y no verbal), gestionando sus emociones. En los niveles superiores del MPCD, además de estas acciones se suman la de **anticipar** (para el **nivel 1**) y **anticipar y transferir** (para el **nivel 2**) dichas acciones educativas, en este último caso contribuyendo a la transformación en el centro.

Los indicadores del **nivel 3** del MPCD se refieren a **investigar, asesorar, coordinar y promover proyectos e iniciativas** que promuevan los mismos aspectos ya señalados para los niveles 0-2 (distintos tipos de lenguajes, expresiones, el modo de comunicarse, la reflexión y autocrítica, entre otros), en este caso llevando a cabo las transformaciones de forma interna y externa al centro.

El último descriptor **4.3. Aspectos psicológicos**, en el **nivel 0** del MPCD, evalúa **conocer, planificar, poner en marcha, evaluar y mejorar** acciones educativas, incluyendo aquellas acciones de carácter proactivo, que muestren una actitud positiva e interdependiente ante las diferentes iniciativas; que permitan asumir riesgos responsablemente, esforzarse, persistir, así como aquellas que permitan adaptarse a los cambios en el contexto educativo con un enfoque constructivo e inclusivo. Además de estas acciones, en los niveles 1 y 2 se añade **anticipar** (en el **nivel 1**) y **anticipar y transferir** (en el **nivel 2**) las acciones educativas señaladas, colaborando en la transformación del centro en el caso del nivel 2.

En este descriptor, los indicadores de logro del **nivel 3** del MPCD evalúan las acciones de **investigar, asesorar, coordinar y promover proyectos e iniciativas** relativas a las acciones educativas señaladas para los niveles 0-2, para contribuir positivamente a la acción educadora y que están dirigidas hacia el crecimiento profesional y el beneficio de la comunidad educativa. Como es característico de este nivel 3, estas acciones contribuyen a los cambios tanto dentro como fuera del centro.

COMPETENCIA 11. DIGITAL DOCENTE

El informe final con la propuesta del marco de competencias profesionales docentes recoge un enlace al “Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente” que en estos momentos no es accesible.

COMPETENCIA 12. LINGÜÍSTICA DOCENTE

En este apartado el informe incluye un enlace de acceso al documento “*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*”.

El documento finaliza con un **Anexo** en el que se recogen tablas (a modo de resumen) para los indicadores de logro específicos de los niveles 0-3 del MPCD correspondientes a cada uno de los descriptores de las competencias docentes.

Capítulo 7. Temas clave en el futuro de la formación inicial del profesorado de Secundaria.

7.1 MODELOS SIMULTÁNEOS Y CONSECUTIVOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

El análisis de los modelos de formación inicial del profesorado de secundaria en Europa (véase capítulo 5) muestra la existencia de diferentes enfoques estructurales: el concurrente o simultáneo, el consecutivo y el mixto.

Como se ha señalado en el capítulo 5, en el modelo simultáneo, la formación teórica y práctica se desarrolla de manera integrada desde el inicio de la educación terciaria, lo que permite al profesorado futuro adquirir tanto los conocimientos académicos generales como las competencias profesionales en paralelo, mediante la participación en cursos específicos y prácticas en centros educativos. Este enfoque exige que los y las estudiantes cuenten con la titulación correspondiente a la Educación Secundaria Superior y, en algunos casos, un certificado de aptitud para la educación terciaria. Por otro lado, el modelo consecutivo establece una separación entre la formación teórica y la práctica, de modo que primero se completa una formación universitaria en un área determinada y, posteriormente, se accede a un programa de formación postuniversitaria centrado en el desarrollo de las competencias pedagógicas y didácticas necesarias para la docencia. Este modelo, a menudo complementado con una fase de cualificación en el lugar de trabajo, se adapta a las necesidades docentes tras haber adquirido una base sólida en un campo disciplinar. El modelo mixto combina elementos de los modelos simultáneo y consecutivo, buscando integrar de manera flexible la formación teórica y práctica a lo largo del proceso formativo. Estos modelos ofrecen enfoques sobre la organización y la duración de los programas formativos, proporcionando claves para mejorar la calidad de la enseñanza de la formación inicial del profesorado. ***Flexibilizar los modelos estructurales con el fin de adaptarlos mejor a las demandas educativas actuales.***

En España, actualmente está establecido el modelo consecutivo, en el que después de una formación de grado de 240 créditos, no destinada a la formación docente, se requiere un Máster de 60 créditos para acceder a la profesión docente. Este enfoque es común también en países como Francia, Italia, Luxemburgo, Portugal y Rumania. Sin embargo, el análisis comparativo de los modelos europeos pone de manifiesto algunas limitaciones que podrían ser relevantes para el futuro de la formación inicial del profesorado. En este sentido, una de las conclusiones del análisis llevado a cabo por Manso y Valle (2013) es la necesidad de flexibilizar los modelos estructurales, con el fin de adaptarlos mejor a las demandas educativas actuales.

7.1.1 Es necesario replantear el sistema tomando en cuenta tanto la duración de los estudios como las competencias transversales necesarias y la coordinación entre los grados y los másteres

Este análisis sugiere que, además de la duración de los estudios, es fundamental replantear el sistema educativo considerando las competencias transversales necesarias para el ejercicio de la docencia, así como la coordinación entre los grados y los másteres. La estructura actual podría beneficiarse de una integración más fluida, que permita a los futuros docentes desarrollar tanto sus conocimientos disciplinares como sus conocimientos didácticos y sus habilidades sociopsicopedagógicas a lo largo de todo el proceso formativo.

7.1.2 Los retos educativos actuales hacen imprescindible incrementar la cantidad de créditos didáctico-sociopsicopedagógicos

De esta manera, los retos educativos actuales hacen imprescindible incrementar la cantidad de créditos didáctico-sociopsicopedagógicos, con el objetivo de proporcionar una formación adaptada a las exigencias del contexto educativo contemporáneo, así como consolidar las bases didácticas generales que les permitan innovar, actuar ante cualquier cambio que pueda producirse durante el desarrollo de su carrera profesional y la diversidad existente en las aulas y la función tutorial de los docentes.

Teniendo en cuenta los modelos de formación europeos y los retos educativos actuales, se ve la necesidad de replantear el sistema, tomando en cuenta tanto la duración de los estudios, como las competencias transversales necesarias y la coordinación entre los grados y los másteres.

Ante los retos educativos y sociales cada vez más numerosos, la duración del Máster en España es insuficiente para garantizar la adquisición de las competencias docentes necesarias en Educación Secundaria, en comparación con otros países que siguen el modelo consecutivo, como son Francia, Italia o Luxemburgo, en los que los programas de formación docente pueden extenderse a 120 ECTS. En el momento actual, siguiendo la normativa vigente (Orden ECI/3858/2007), el porcentaje de formación disciplinar correspondiente a los grados (240 ECTS) constituye el 80% de la formación inicial de los/las futuros docentes de secundaria, en tanto que la formación psicopedagógica y didáctica, impartida en el máster (60 ECTS) supone únicamente el 20% de dicha formación inicial. Este porcentaje es relativamente bajo en relación con otros países, donde el componente psicopedagógico-didáctico suele ser mayor (en Dinamarca, por ejemplo, supera el 60%). En consecuencia, se recomienda incrementar esta proporción a un 30-40%, tomando el modelo de países como Hungría (50%) o Dinamarca

(61,54%). Esto no sólo fortalecería la calidad educativa, sino que también garantiza que el profesorado futuro esté mejor preparado para enfrentar los desafíos del aula y las necesidades diversas de los y las estudiantes. La inclusión de módulos prácticos desde el inicio de la formación universitaria podría facilitar la integración docente en el entorno escolar desde el comienzo de su formación.

7.1.3 Se recomienda contemplar dos modalidades de la formación inicial del profesorado, es decir, que permitiera realizarse a través de la vía del modelo concurrente y de la vía del consecutivo

Además, se ve necesario incorporar un enfoque mixto como el que implementan Suecia, Finlandia o Suiza, con un primer ciclo de formación universitaria con una sólida base disciplinar, de unos 180 ECTS y un segundo ciclo de formación especializada a través de un Máster de 60 a 120 ECTS en el que los futuros profesores se formen específicamente en competencias psicopedagógicas, didácticas y metodológicas, en conexión con las particularidades de sus disciplinas, contextos profesionales docentes y áreas de conocimiento, tanto en el aula universitaria, como en un contexto real de prácticas. Este enfoque permitiría que contaran no solo con una sólida base en su especialidad, sino también con una formación didáctica, psicológica, sociológica y pedagógica integral. A la vez, se fomentaría una mayor especialización, adaptada a las diferentes necesidades educativas y niveles de secundaria. Para ello, resultaría fundamental que se diseñarán menciones de formación en los grados conectadas con las particularidades educativas de las áreas de conocimiento y necesidades de las especialidades.

Dada la actual configuración de los Grados universitarios (Ministerio de Universidades, 2021), también cabría valorar la posibilidad de introducir en ellos menciones (al menos del 20% de los créditos del Grado, es decir, mínimo 48 ECTS) destinadas al inicio de la formación docente para la educación secundaria en la/s disciplina/s que forman parte de dicho Grado). Estas menciones permitirían iniciar su formación docente a aquellos estudiantes con una vocación ya formada en esos momentos. Las menciones serían créditos de máster cursados en el grado. La docencia en estas menciones (al igual que toda la formación docente en la especialidad sea de Grado o de Máster) estaría a cargo de las áreas de conocimiento de las didácticas específicas en las que se incluyen la de las materias incluidas en dichas menciones.

En el marco de la evolución de los sistemas educativos, se presentan dos modelos de formación docente como posibles enfoques para mejorar la preparación de los futuros profesionales de la

educación. El primero de estos modelos es el mixto, que sigue un enfoque concurrente, integrando la formación disciplinar y psicopedagógica desde el inicio del proceso formativo. El segundo es el modelo consecutivo, que mantiene la estructura tradicional de formación, separando inicialmente la preparación académica disciplinar de la especialización pedagógica y didáctica a través de un máster posterior. Ambos enfoques buscan optimizar la preparación de los futuros docentes, combinando de manera eficaz el conocimiento teórico con las competencias prácticas, y promoviendo un proceso educativo más completo y coherente.

Las dos posibles modalidades están recogidas en la Tabla 7.1. En relación con el modelo y la duración del máster, se subraya la importancia de atender a un modelo mixto, articulado en un diseño de 180 ECTS dedicados a la formación disciplinar, a los cuales se suman 60 ECTS de formación sociopsicopedagógica-didáctica dentro del grado, complementados por una formación adicional de 30-60 ECTS específicamente orientados a la didáctica, pedagogía y psicológica en el máster. Este enfoque permite que los futuros docentes reciban una formación concurrente, lo que implica que desde el inicio de su formación académica se integren tanto los conocimientos teóricos de la disciplina elegida como las competencias pedagógicas necesarias para su ejercicio profesional.

El objetivo fundamental de este modelo es garantizar que los estudiantes desarrollen de manera simultánea tanto habilidades académicas como psicopedagógicas, favoreciendo una preparación integral que les permita aplicar metodologías y estrategias pedagógicas mientras adquieren un conocimiento profundo de su área disciplinar. La estructura concurrente establece una relación directa y dinámica entre el contenido especializado y su aplicación práctica en contextos educativos, a través de la inclusión de prácticas en centros educativos tanto durante el grado como en el máster.

Este modelo tiene como propósito la flexibilidad y adaptabilidad del proceso formativo, permitiendo que el programa se ajuste a los intereses sociopsicopedagógicos y disciplinares de los estudiantes.

Se argumenta la importancia de este modelo como forma de incrementar la calidad de la enseñanza y la riqueza de las prácticas desarrolladas por el estudiantado.

Al mismo tiempo, asegura que cada estudiante desarrolle una visión integral de la enseñanza del contenido específico, orientada hacia la innovación educativa y didáctica y la mejora continua de la calidad educativa, basada en resultados de la investigación didáctica.

Por otro lado, el modelo consecutivo sigue la estructura tradicional en la que los futuros docentes completan primero un grado de 240 ECTS, centrado exclusivamente en la formación disciplinar, para luego acceder a un máster de 90 a 120 ECTS, que profundiza en la formación sociopsicopedagógica y didáctica necesaria para la práctica educativa. Este enfoque permite que los estudiantes se especialicen inicialmente en una disciplina específica, adquiriendo un conocimiento profundo en su campo de estudio antes de enfrentarse a los desafíos psicopedagógicos y didácticos que implica el ejercicio profesional.

Si bien este modelo permite una profundización mayor en la disciplina de formación antes de abordar las competencias psicopedagógicas, presenta ciertos desafíos en cuanto a la integración efectiva entre el conocimiento disciplinar y la práctica educativa, dada la separación temporal de ambos componentes. No obstante, esta estructura sigue siendo común en numerosos países europeos, donde su énfasis en la especialización académica proporciona una base sólida sobre la cual construir las competencias pedagógicas y didácticas en una fase posterior de la formación.

Tabla 7.1

Modelos propuestos de formación inicial del profesorado de secundaria

Titulación	Concurrente	Consecutivo
Grado	180-192 ECTS disciplinar	240 ECTS disciplinar
Grado y máster	48-60 ECTS psicopedagógico-didáctico (créditos del máster)	
Máster	60 ECTS psicopedagógico-didáctico	90-120 ECTS psicopedagógico-didáctico
TOTAL ECTS	300 ECTS de los cuales 108-120 ECTS son psicopedagógico-didáctico	330-360 ECTS de los cuales 90-120 ECTS psicopedagógico-didáctico

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el documento “24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente” (2022) incidía en este aspecto proponiendo “fomentar la generalización de asignaturas ligadas a la docencia, particularmente, de didácticas de las áreas y materias de las titulaciones que habitualmente escogen los estudiantes que deciden seguir la carrera docente” (p.23) (propuesta nº 4). Esta propuesta vendría a reforzar los cambios propuestos en el acceso al Máster (véase apartado 7.10).

7.2 EL MÁSTER DESDE UN MODELO CONSECUTIVO COMO EL ACTUAL

7.2.1 Se propone que el Máster en Formación del Profesorado de Secundaria aumente su duración a 120 créditos.

Con el actual modelo consecutivo de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, la duración del máster tanto en número de créditos (60) como en espacio temporal (un curso académico) es insuficiente para garantizar la preparación que este profesorado necesita, teniendo en cuenta el actual marco competencial (Ministerio de Educación, 2007) y el marco de competencias docentes propuestos en el borrador ministerial (véase capítulo 6). Por ejemplo, si para la formación inicial de docentes de Educación Infantil y de Educación Primaria son necesarios 240 créditos para completar toda su preparación psicopedagógica y didáctica, en el caso del profesorado de Educación Secundaria serían necesarios al menos 120 créditos.

En el capítulo 5 se analizaron diferentes modelos internacionales de formación de profesorado de educación secundaria y se constató que muchos países que tienen el mismo modelo consecutivo que España, por ejemplo, Francia, Luxemburgo y Portugal, optan por una formación más prolongada en el tiempo y con más carga lectiva que el modelo actual español.

7.2.2 El aumento de créditos del Máster debería respetar la actual proporción entre los créditos dedicados a las materias generales y a las específicas

Como ya se analizó anteriormente, el actual plan de estudios del Máster concede un porcentaje de créditos a las materias generales del 20% y del 40% a las específicas, entendiendo que el profesorado de Educación Secundaria está vinculado a materias concretas y que sus funciones docentes y su contribución al desarrollo de las competencias clave establecidas en los currículos actuales debe hacerse desde la enseñanza de dichas materias. Las competencias específicas y los contenidos de las diferentes áreas curriculares articulan el qué y el cómo enseñar. Estas formas específicas de desarrollar la profesión en la educación secundaria demanda materias específicas en su formación inicial con suficiente número de créditos. Esto no desmerece la necesidad de materias sociopsicopedagógicas de carácter general y la debida atención a la formación interdisciplinar y a la necesaria colaboración entre profesorado de distintas materias para mejorar la calidad de la educación de los estudiantes. También, la

ampliación del Máster permitiría profundizar en el desarrollo de competencias transversales del nuevo marco curricular como las incluidas en el área de competencias vehiculares.

7.2.3 El aumento de créditos del máster no debería incluir formación disciplinar propia de los grados universitarios

Así, en el caso de estudiantes que vayan a cursar especialidades del máster que incluyen varias materias (caso, por ejemplo, de las especialidades docentes de Educación Secundaria de Biología y Geología, Física y Química o Geografía, Historia e Historia del arte) tendrían que acreditar, antes de su acceso al máster, un mínimo de créditos en cada una de dichas materias.

7.2.4 Aumentar el porcentaje de créditos de prácticas externas y TFM

Además del aumento de los aspectos teóricos necesarios para cubrir las competencias que se demandan en el actual marco competencial (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007), un mayor número de créditos en el máster permitiría, por tanto, un mayor número de créditos en las prácticas externas.

Este aumento parece también necesario a tenor de los niveles competenciales asignados a la formación inicial del profesorado en el *“Informe final con la Propuesta de marco de competencias profesionales docentes”* (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024). En muchos de los indicadores del nivel 0 se señala que éstos se podrán de manifiesto “...dentro de un centro en un contexto de prácticas o una situación simulada de aprendizaje” lo que implica que los periodos de prácticas deberán ser suficientemente amplios para tener oportunidades de adquirir y manifestar dichas competencias. Además, las competencias incluidas en las áreas de acción sociopsicopedagógica integral y compromiso profesional demandan una permanencia en los centros educativos que requiere un aumento de los créditos totales del Máster y, sobre todo, de las prácticas externas.

Si volvemos a fijar la mirada en los modelos europeos, los másteres de 90 y 120 ECTS destinan entre un 25% y un 40% de los créditos a prácticas docentes. Esto supondría doblar el número de créditos del modelo actual español. El análisis comparado de los modelos de prácticas en los másteres de 120 ECTS permite identificar un patrón común en los distintos países europeos. En general, la mayoría de los programas incluyen dos periodos de prácticas, distribuidos entre los dos años del máster. Se observa una progresión en la formación práctica, comenzando con un periodo inicial de observación y docencia supervisada, seguido de un segundo periodo en el que el estudiante adquiere mayor autonomía y responsabilidades dentro del aula. En algunos

casos, como en Francia e Italia, las prácticas están vinculadas a un proceso de habilitación profesional que incluye evaluaciones adicionales para el acceso definitivo a la docencia en centros públicos. En otros, como Portugal, el enfoque gradual de las prácticas permite una transición más orgánica entre la formación académica y el ejercicio profesional.

La inclusión de varios períodos de prácticas en los programas de formación del profesorado favorece un proceso de retroalimentación progresiva entre la experiencia en el aula y la enseñanza de las didácticas disciplinares dentro del máster. Este enfoque permite que los estudiantes-docentes apliquen en contextos reales los conocimientos teóricos adquiridos en cada fase de su formación, al tiempo que regresan al ámbito académico con una comprensión más profunda de los desafíos y dinámicas del aula. De este modo, cada período de prácticas funciona como un espacio de experimentación y reflexión que enriquece la siguiente fase del proceso formativo, posibilitando ajustes metodológicos, mejoras en la planificación didáctica y una mayor conexión entre teoría y práctica. Esta estructura fomenta una construcción progresiva y acumulativa de competencias docentes, asegurando que los futuros profesores desarrollen estrategias pedagógicas y didácticas fundamentadas en la experiencia, la observación y la reflexión crítica sobre su propio desempeño en la enseñanza (Ripoll-Rivaldo, 2021; Pedroza Zuñiga y García-Poyato Falcón, 2022).

Esta ampliación permitiría alargar los períodos de formación en prácticas externas, permitiendo que el estudiantado tuviera, al menos, dos fases prácticas en las que en ambas se incluyan períodos de observación y de intervención docente en las diferentes etapas educativas de su especialidad (ESO y Bachillerato o FP de Grado Medio y FP de Grado Superior, etc.). Por ejemplo, un estudiante que hiciera la primera fase de prácticas en un Grado Medio de FP tendría que realizar su segunda fase en un Grado Superior y viceversa.

Como se ha evidenciado en el capítulo 4, más del 90% de los programas analizados asignan 6 créditos ECTS al Trabajo Fin de Máster (TFM) en el modelo actual de 60 créditos. En este sentido, la ampliación de la carga crediticia total del máster y, en consecuencia, del TFM, permitiría diversificar la tipología de trabajos desarrollados, favoreciendo la incorporación de investigaciones más rigurosas y vinculadas a experiencias prácticas en el aula (véase apartado 7.6). Esta modificación contribuiría a fortalecer el carácter formativo del máster, posibilitando una mayor dedicación a seminarios formativos sobre metodologías específicas vinculadas al TFM de las características del del MAES, profundización en las prácticas docentes y un enfoque más reflexivo sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de saberes disciplinares

específicos a lo largo del programa. A modo de ejemplo, se podría tomar como referencia los modelos de 120 créditos analizados en el Capítulo 5 donde los programas de formación del profesorado destinan entre 15 y 20 créditos al Trabajo Fin de Máster.

7.3 EJES ESTRUCTURALES DE LOS PLANES DE ESTUDIO DEL MAES

La organización del plan de estudios de un título universitario requiere, en primer lugar, definir un conjunto de ejes estructurales que, como su nombre indica, son aquellos que dotan de una estructura coherente a dicho plan de estudios. Estos ejes estructurales están sustentados en principios de diseño que pueden provenir de diferentes ámbitos (de los currículum escolares y otros documentos normativos, de la práctica educativa, de la literatura académica sobre la formación del profesorado y sobre el aprendizaje y desarrollo o de la experiencia formativa acumulada en los años de impartición del título en cuestión u otros similares).

En el caso del futuro plan de estudios del Máster en Profesorado, identificamos un conjunto de ejes estructurales que consideramos importantes a la hora de la selección y secuenciación de los contenidos que formen parte del título.

7.3.1 La promoción de las capacidades reflexivas y críticas de los estudiantes del Máster

7.3.1.1 La formación inicial debe contribuir a desarrollar el papel del profesor/a como agente reflexivo y crítico

La literatura sobre formación del profesorado pone especial énfasis en definir el modelo de profesor/a que se desea formar. La importancia de la reflexión sobre la práctica ya estaba presente en la actual normativa del Máster en Profesorado. Entre las competencias definidas en el módulo del Prácticum del actual Máster se incluye “Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica” (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007, p.4). El “Informe final con la Propuesta de marco de competencias profesionales docentes” (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024) también indica al respecto “El desempeño profesional docente supone desarrollar funciones relacionadas con la investigación, la experimentación y la mejora continua, la reflexión sobre su práctica, el trabajo en equipo y la participación en el centro, con el objetivo de proporcionar una educación de calidad para todo el alumnado” (p.52).

7.3.1.2 La reflexión crítica debería ser una competencia obligatoria de todas las asignaturas del Máster.

Todas las asignaturas del Máster en Profesorado tendrían que abordar de forma explícita y concreta, en función de sus características, el desarrollo de las capacidades reflexivas y críticas del estudiantado. Esto implica ofrecer a los estudiantes suficientes oportunidades para su desarrollo y conceder a este aspecto un papel adecuado en el desarrollo de las asignaturas, así como en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

Para ello es imprescindible que los periodos de prácticas en los centros educativos estén organizados y secuenciados en diferentes momentos del Máster en Profesorado, de tal forma que todas las asignaturas tengan la oportunidad de fomentar la reflexión crítica “para la práctica”, de dotar a los estudiantes de herramientas para la “reflexión en la práctica” y, finalmente, llevar a cabo actividades de reflexión sobre la práctica de problemas concretos que los estudiantes han identificado. En esencia, buscar y construir respuestas a los problemas docentes o de otra índole (tutorías, orientación...) desde la investigación en el marco de las asignaturas del máster.

7.3.2 La interdisciplinariedad y el trabajo en equipo

7.3.2.1 Asegurar la coherencia entre el modelo formativo desarrollado en el Máster y el modelo didáctico que demandan los actuales currículos para la Educación Secundaria en nuestro país

Uno de los principios importantes para el diseño de los programas de formación del profesorado es el de la “coherencia entre el modelo formativo y el modelo didáctico”. Este aspecto toma especial relevancia en la formación inicial del profesorado (Solís, 2005).

Los/as formadores/as de profesores/as “*enseñan a enseñar y lo hacen enseñando*”, lo cual requiere un nivel de coherencia adecuado para que la transferencia de conocimientos de la formación docente a la práctica educativa tenga en cuenta el medio y el mensaje, pues tan importante es “*lo que se dice*”, como “*el cómo se dice*”, y “*lo que se propone*” y “*el cómo se propone*”. Esta capacidad de transferencia se puede ver dificultada si las metodologías con las que se enseña a los estudiantes del Máster a aprender a ser profesor/as distan mucho de aquellas que se les presentan y se pretende que utilicen en sus prácticas escolares, durante el Máster, y en su futura práctica profesional (Feixas, 2015).

7.3.2.2 Potenciar en el Máster la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo

De entre todas aquellas metodologías y formas de trabajo que pretendemos que el futuro profesorado de educación secundaria adquiera durante su formación inicial cabe destacar las competencias para desarrollar proyectos de trabajos interdisciplinares de forma colaborativa con compañeros/as de su centro educativo con los que no comparten especialidad. Entendemos que se trata de aspectos que todavía no tienen una presencia generalizada en la práctica educativa en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Sin embargo, los currículos actuales de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato inciden en la importancia de la interdisciplinariedad. Así, los términos “interdisciplinar/es” o “interdisciplinariedad” se citan 38 veces en el texto del Real Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022a) y 55 en el correspondiente al Bachillerato (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022b). En el caso específico de la ESO, además de las materias que conforman los tres primeros cursos de esta etapa educativa, “...los alumnos y alumnas cursarán alguna materia optativa, que también podrá configurarse como un trabajo monográfico o un proyecto interdisciplinar o de colaboración con un servicio a la comunidad” (p. 41557). Por otro lado, el artículo 91.2 de la LOE, no modificado en la LOMLOE, indica que “los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo” (Jefatura del Estado, 2020).

Por tanto, habría que *involucrar a los estudiantes en la realización de proyectos interdisciplinares trabajando en equipo (grupo pequeño) con compañeros/as de otras especialidades* para adquirir experiencia en el diseño, implementación y evaluación en proyectos de este tipo. Estos proyectos podrían surgir de problemas educativos de diversa índole detectados por los propios estudiantes durante sus prácticas externas. Si los centros de prácticas ya están realizando proyectos de esta naturaleza, los estudiantes del Máster se podrán implicar en ellos. Esto no es posible si no se tiene un conocimiento del contexto interno y externo, así como de las competencias necesarias para intervenir en ellos, desde la gestión y el liderazgo educativo. El profesorado debe ser un agente activo de cambio en nuestra sociedad. La normativa que regule el Máster debería definir cómo se pueden llevar a cabo estos trabajos interdisciplinares de forma que no quedase a expensas de la voluntariedad del profesorado que imparte el Máster.

7.3.3 Partir de los conocimientos previos de los estudiantes del Máster sobre la profesión docente

Uno de los principios más utilizados en la educación es “si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio enunciaría este: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente” (Ausubel, 1978, p. 6). Este principio compartido en el ámbito del aprendizaje del estudiantado también puede ser útil para la formación del alumnado del Máster como aprendices de docentes.

En términos generales el estudiantado que comienza el Máster no ha tenido formación docente previa, lo que no quiere decir que no tengan ideas, más o menos formadas o reflexionadas, sobre la profesión docente. No hay que olvidar que todos ellos han estado más de 16 años escolarizados en distintas etapas educativas (infantil, primaria, secundaria obligatoria y postobligatoria y universidad) en las que han ido conformado sus ideas sobre qué dicen, qué hacen y cómo deberían ser y actuar los profesores/as. Estas son las ideas con las que los estudiantes comienzan a analizar y las ideas psicopedagógicas y didácticas, en muchos casos muy diferentes a las suyas, que se les presenta en su formación inicial. Además, hay una serie de concepciones previas erróneas sobre el mundo educativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus mecanismos de funcionamiento, con un conocimiento repleto de estereotipos y neuromitos (Ferrero et al., 2016).

El Máster, especialmente las asignaturas que se imparten en el primer semestre, tendría que ayudar a los y las estudiantes a hacer explícitas sus concepciones docentes iniciales y a confrontarlas con los resultados de la investigación psicoeducativa con base empírica consolidada.

Uno de los factores que influyen en la brecha entre la investigación y la práctica educativa (Galindo-Domínguez et al., 2022) es el relativo a las visiones de los docentes en ejercicio sobre la investigación educativa. En términos globales, los profesores y profesoras en ejercicio se muestran escépticos respecto a la utilidad de la investigación educativa y al trabajo de los investigadores. Además, consideran que la investigación utiliza un lenguaje demasiado técnico y que trabaja con temáticas que no son de su interés (Murillo y Perines, 2017).

Es importante, por tanto, *profundizar con los estudiantes del Máster en la naturaleza de la investigación educativa y confrontarla con sus ideas iniciales sobre la investigación*, que en la mayoría de los casos provendrán de las epistemologías de su campo de formación disciplinar.

Igualmente importante sería que *los estudiantes conozcan y tengan oportunidades de involucrarse en investigaciones educativas centradas en la mejora de la práctica educativa y*

en las que el profesorado de educación secundaria participa como investigador. Esto implicaría que la materia relativa a estos contenidos tendría que tener un mayor peso en créditos y desarrollarse durante todo el Máster.

Abordar desde el comienzo del Máster tanto materias generales como específicas, ya que todas ellas posibilitan enlazar sus conocimientos disciplinares con conocimientos didácticos específicos para ir ayudando a construir su conocimiento didáctico del contenido.

Los estudiantes llegan al Máster con unos conocimientos, habilidades y formas de pensar propios de las áreas en la que se han formado (disciplinado) durante sus grados. El cambio al área de Educación (de una Ciencia Social) suele ser brusco para ellos. Se encuentran con un nuevo lenguaje y nuevas formas de describir y argumentar. Por tanto, es importante buscar los puntos de anclaje con lo que ya saben (y además es importante para ellos). Esto les permitirá ir dando sentido a lo que se les va enseñando y abrir sus mentes para nuevas ideas, no conocidas por ellos o que contradicen las que ya tienen.

7.3.4 Potenciar y situar los principios de integridad y honestidad académica en el vértice de toda la formación inicial

Además de un determinado conjunto de competencias profesionales docentes, se considera que el profesorado también tiene que poseer un conjunto de valores que se asocian a la profesión docente. Entre ellos, los de integridad y honestidad académica son clave en un mundo inundado de desinformación, de bulos, o noticias falsas entre otros.

El desafío de la honestidad académica en el contexto de la formación inicial de profesores es polifacético y abarca dimensiones éticas, tecnológicas y culturales. La aparición de la IA como herramienta para la mala conducta académica y como medio para su detección subraya la necesidad de un diálogo permanente entre la innovación tecnológica y la educación ética (Adillon et. al, 2024).

Las conductas deshonestas abarcan un amplio abanico de acciones, que van desde copiar en los exámenes hasta presentar como propios trabajos realizados por otro estudiante. En consecuencia, estos diversos comportamientos se pueden organizar en cuatro categorías (Comas et al., 2011): deshonestidad relacionada con exámenes y evaluaciones, preparación y presentación de trabajos y ensayos, mala conducta en la investigación y otras formas de conducta académica impropia.

Los valores de honestidad, integridad, diversidad, probidad y ética deberían configurarse en elementos básicos del bagaje competencial y axiológico del futuro profesorado.

La integración de principios y valores éticos tendría que formar parte de todas las titulaciones universitarias. En el caso de este Máster sería clave ya que ayudaría a los estudiantes a reflexionar sobre la importancia de los mismos en la profesión docente y de cómo promoverlos, llegado el caso, en sus estudiantes. Esto es especialmente relevante si se tiene en cuenta la sólida evidencia que vincula los casos de deshonestidad académica con la futura mala conducta profesional (Guerrero-Dib, et al., 2020). También es importante ayudar a los estudiantes a entender la atención a la diversidad como elemento básico de la práctica docente.

La atención a estos valores representa algo novedoso en el marco del Máster en Profesorado ya que en la normativa actual (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007) no se tuvieron en cuenta en su momento. La propuesta del marco de competencias docentes (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024) concede cierta atención a estos valores. Así, la alusión a la integridad, que forma parte de algunos indicadores de evaluación, está recogida en determinadas acciones que el futuro profesorado tiene que ser capaz de realizar “para desempeñar sus funciones con integridad y dar respuesta a los miembros de la comunidad educativa dentro de un centro en un contexto de prácticas o una situación simulada de aprendizaje”. También se define la competencia en “convivencia y valores democráticos” como “Implementar un entorno escolar basado en la igualdad, la inclusión, el respeto, la justicia, la corresponsabilidad, la tolerancia...” (p. 46).

El nuevo plan de estudios del Máster en Profesorado tendría que contemplar de forma explícita cómo estos valores tienen que permear todas las materias que lo constituyen y/o asignar a algunas de ellas un papel relevante en el desarrollo de los mismos y en la detección y evaluación de conductas contrarias a estos valores

7.4 COMPETENCIAS A ABORDAR EN EL MÁSTER

A continuación, se recoge una serie de reflexiones más detalladas sobre la propuesta del Marco de Competencias Profesionales Docentes desde el punto de vista de la formación inicial del profesorado de Secundaria.

En el modelo, se incluyen dimensiones formativas valiosas, como el Área de Acción Socioeducativa Integral, el Compromiso Profesional, el Compromiso con la Mejora y la

Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Continuo que intentan enriquecer y actualizar la formación que a día de hoy proporciona el máster.

Sin embargo, desde el punto de vista de la formación inicial del profesorado de Secundaria, Formación Profesional, Enseñanzas Profesionales y Enseñanza de Idiomas, sería conveniente concretar algunos aspectos para adaptarlos mejor para esta etapa formativa y a las distintas especialidades de la titulación. Se identifican cuestiones relacionadas con la ideación y conceptualización del modelo que se perciben delicadas y problemáticas en cuanto a aquello que significan y proponen.

El modelo tendría que considerar que la dificultad de progresión y alcance de las competencias es diferente en cada especialidad, pues el máster está significado por las especialidades curriculares, los diferentes contextos formativos (ESO, Bachilleratos, FP, ciclos formativos, enseñanzas profesionales artísticas y deportivas). Esto se debe a que se dan distintos ritmos y progresos cognitivos, procedimentales, emocionales o físicos, que requieren una mayor o menor dedicación en el tiempo. Asimismo, el nivel de conocimientos con los que se accede a la formación inicial para las diferentes didácticas en el Máster de Secundaria es muy diverso, lo que impide que el nivel 0 pueda ser equivalente para todas ellas.

Sería conveniente diseñar un modelo concreto para el Máster de Secundaria acorde a su realidad formativa conforme a la temporalización que surja de la reforma de los planes de estudio. No queda claro si este Marco Competencial Docente se ha concebido pensando en un grado, en una fórmula 4+2, o a partir del propio Máster de Secundaria. Esto hace que la estructura en cuatro niveles tenga poca aplicación en un Máster cuya duración actual es de un año, e incluso si esta cambiase a 90 o 120 ECTS.

Se sugiere incorporar la categoría de Conocimiento didáctico-disciplinar. La diferenciación entre los Descriptores: 1.1. Conocimiento normativo, 1.2. Conocimiento disciplinar, 1.3. Conocimiento didáctico es limitada y carece de contemporaneidad. La didáctica va ligada a la disciplina que se enseña y aprende y viceversa. La planificación pedagógica no se puede desvincular de lo que se enseña, así como de los procesos de aprendizaje que subyacen a lo que se enseña. Esta distinción arrastra una diferenciación entre una didáctica generalista y unas didácticas específicas que estaba presente en el modelo que se pretende reformar, lo que debería implicar una reformulación de los términos y no caer en los mismos errores, estudiar las conexiones entre unas áreas y otras considerando los contextos formativos a los que debe aplicar, tanto la formación inicial como permanente.

Proponemos una visión más integrada del desarrollo de las competencias de la profesión docente atendiendo a la continuidad que tiene que subyacer entre todas las competencias.

Preocupa la caracterización técnica y fragmentada de la profesión docente que subyace a la versión actual de esta propuesta-borrador ministerial. Bajo una estructura de secuencias de competencias e indicadores nivelados, parece un método sumatorio de medición aplicable a la profesión docente, como si esta pudiera reducirse a una realidad contable. Si bien este no ha debido ser el propósito del Grupo de Trabajo del Marco Competencial que ha pensado y redactado el documento, el producto resultante comunica un mensaje tecnocrático que no representa la riqueza de la propuesta. En este sentido, no existe consonancia con los modelos defendidos para la formación inicial y permanente docente en el siglo XXI que respondan a las competencias que se necesitan para la enseñanza en Educación Secundaria ni con el currículo actual de la LOMLOE para las enseñanzas medias en su conjunto.

En conclusión, en relación con la propuesta del marco de competencias profesionales docentes (ver capítulo 6), en líneas generales cabe señalar que en los descriptores del conocimiento disciplinar se redactan los niveles competenciales de una forma genérica. No se tienen en cuenta las singularidades o particularidades de cada área de conocimiento, sus prácticas docentes o los avances en investigación de cada área de conocimiento. Por otro lado, el perfil de salida no se concreta considerando los ámbitos disciplinares que tienen relación con la futura práctica docente en los distintos niveles educativos. Tampoco se abordan marcos competenciales que tengan en cuenta las particularidades culturales, literarias y lingüísticas de cada comunidad autónoma. Especialmente lo que tiene que ver con el fomento del bilingüismo real en contextos históricamente diglósicos en que perviven ideas negativas asociadas a la lengua propia, ideas que condicionan drásticamente el uso normalizado de este idioma y su supervivencia. Esta formación específica abarcaría la dimensión sociolingüística que explica la pervivencia de las actitudes negativas, la dimensión pedagógica que permite entender la importancia de la enseñanza en la lengua propia y la necesidad de una planificación lingüística que en un contexto plurilingüe contribuya a la supervivencia de la lengua minorizada a través de la consecución de objetivos educativos relacionadas con el fomento de actitudes positivas, competencia plena y usos lingüísticos en la lengua propia de la Comunidad Autónoma.

Necesidad de incluir competencias transversales y de continuidad. El ámbito normativo sobre el perfil de ingreso del Máster, la nueva ley educativa (LOMLOE), ha puesto sobre la mesa cambios y medidas concretas para alcanzar las metas de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS). Esta ley indica que la Educación para el Desarrollo Sostenible, la

Ciudadanía Global y la Agenda 2030 se incluirán en la formación y acceso a la profesión docente. Se contempla en la Disposición Adicional Sexta de la nueva Ley la necesaria y urgente formación del profesorado en todos estos aspectos: “Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial. Tal y como establece el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global se tendrá en cuenta en los procesos de formación del profesorado y en el acceso a la profesión docente. De acuerdo con lo anterior, en 2022 se habrán incorporado al sistema de acceso a la profesión docente los conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global. Asimismo, en 2025 todo el profesorado deberá haber recibido cualificación en los objetivos establecidos en la Agenda 2030” (p. 122943).

Sería necesario que este tipo de conocimiento y competencias, como habilidades comunicativas, trabajo en equipo, aptitudes pedagógicas o vocacionales, sobre sostenibilidad, interculturalidad, género y educación, valores democráticos, igualdad, la inclusión y la neurodiversidad, pudieran abordarse tanto desde asignaturas específicas como transversalmente en cada una de las asignaturas del máster. Cabe destacar que el profesorado en formación deben ser modelos lingüísticos competentes en diferentes idiomas, desde las lenguas propias de los diferentes territorios del Estado a las lenguas extranjeras, tal y como corresponde a una sociedad plurilingüe y pluricultural. Por lo tanto, sin perjuicio de su especialidad, deben formarse en aspectos relacionados con la educación bilingüe/plurilingüe y la interculturalidad para hacer frente a la diversidad lingüística y cultural del contexto educativo.

La mayoría de universidades ya proponen actividades de formación transversal y formación complementaria (Jornadas, Cursos, Talleres...) que inciden en la mejora de aspectos como habilidades de comunicación, orientaciones sobre el acceso a la función docente, etc. Un ejemplo en la Universidad CEU San Pablo, donde existe como complemento a la formación del Máster el Programa en Competencias Transformadoras, sin coste adicional, que permite maximizar la empleabilidad y capacitar al estudiante profesionalmente con las competencias que las organizaciones y la sociedad están demandando: autoconocimiento, comunicación, team building, innovación, solidaridad, emprendimiento, crecimiento y liderazgo.

Coordinar la necesaria acreditación de competencias docentes digitales desarrolladas en el Máster. En el mundo interconectado y con el desarrollo tecnológico de estos últimos años potenciados por la introducción de la inteligencia artificial (IA) en todos los ámbitos, y también

en el ámbito educativo, es fundamental incluir en los nuevos planes de estudios componentes competenciales de aplicación tecnopedagógica. Basta recordar la pandemia de la COVID-19 y la visibilidad sobre el déficit en esta competencia digital docente entre profesores y profesoras. En algunas comunidades, como Madrid, han establecido una normativa que indica que con el Máster de Profesorado se puede llegar a acreditar el nivel A1 o un A2 de la Competencia Digital Docente (CDD) dentro del marco europeo, cumpliendo con los indicadores pertinentes.

Asimismo, en Cataluña, a partir del curso 2025-2026, el máster de todas las universidades públicas catalanas y privadas adscritas al Programa de Mejora Docente acreditarán la CDD A2 al alumnado finalizador. Sin embargo, no es suficiente con el título, sino que es necesaria una certificación en la que se especifiquen los indicadores europeos de CDD del nivel A1 o A2 que el Máster cumple. Esto no es posible en la mayoría de las universidades ya que las memorias del título no tienen actualizadas sus competencias, por ejemplo en la Memoria de la Universidad de Salamanca solo se recoge una competencia general relacionada con la competencia digital: “CG3: Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada”, y esto no corresponde al nivel A1 ni al nivel A2 digital del Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre la certificación, acreditación y reconocimiento de la competencia digital docente, que se puede ver en (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

7.5 EL PRÁCTICUM

El prácticum constituye una fase de vital importancia en la formación inicial del profesorado. La labor de tutoría ejercida en los centros de prácticas es un componente esencial para consolidar las competencias profesionales de estos futuros docentes. La reflexión sobre la práctica educativa es además clave en un proceso de mejora continua y en el propio ejercicio de la función docente. La enseñanza es un campo en constante evolución y requiere de una reflexión profunda sobre la práctica educativa para adaptarse a los desafíos contemporáneos, como la inclusión, la diversidad del alumnado, la digitalización o el desarrollo de metodologías activas. Debe buscarse activamente la generación de espacios de reflexión crítica conjunta y constructiva. La importancia de este período, el perfil del tutor o tutora y de los centros. Esta necesaria reflexión crítica y la colaboración universidad-centros educativos son algunos de los aspectos que se abordan en este apartado dedicado a las prácticas.

Los centros donde el alumnado desarrolla las prácticas curriculares del Máster conforman, por su importancia en la formación, una cuestión capital a la hora de configurar el futuro de los estudios de este nivel de posgrado.

El difícil equilibrio entre la atención a la demanda de plazas de prácticas y la necesaria adecuación de los centros a los retos de la educación en la actualidad, caracteriza la situación y configura el posible debate sobre este tema.

Desde la comisión redactora de este Libro Blanco se aboga por una red estable de centros que acrediten condiciones específicas favorables para el desarrollo del periodo de prácticas. Las decisiones sobre los centros de prácticas residen de forma directa en las consejerías de educación de las comunidades autónomas y será necesario establecer acuerdos entre las universidades y las comunidades autónomas para poder concretar algunos de estos aspectos, teniendo en cuenta su normativa específica.

Esta comisión, recabando la opinión que, proveniente de foros y reuniones previas (Madrid, 2023, Toledo, 2024, Cádiz, 2024), se ha expresado y manifestado, considera, por tanto, necesaria la acreditación de los centros de prácticas en una red estable de centros de formación en las distintas comunidades autónomas, lo que posibilitará la creación y consolidación de grupos colaborativos estables entre el profesorado universitario y el de centros de secundaria.

7.5.1 Los centros de prácticas debieran cumplir una serie de requisitos que fundamenten unas buenas prácticas

La orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre (BOE. núm. 312 de 29/12/2007) ya establecía que “las instituciones educativas participantes en la realización del Practicum habrán de estar reconocidas como centros de prácticas, así como los tutores encargados de la orientación y tutela de los estudiantes” (p. 53752).

En la actualidad esta acreditación parece más formal que práctica, a excepción de la que señalan las universidades de Cataluña, tal como se indicaba en el capítulo (centros formadores reconocidos por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña).

A este respecto, debiera considerarse el cumplimiento de una serie de requisitos para ello:

- **Materiales.** Los centros deberán estar dotados para el desarrollo de las prácticas de los materiales que se consideren necesarios en las distintas especialidades del Máster: espacios, herramientas, instrumentos y profesorado suficiente.

- Pedagógicas. Se deberían concretar algunas condiciones pedagógicas que aseguraran el cumplimiento de los aspectos esenciales que establece la normativa educativa, tanto estatal como autonómica.

En este sentido, el desarrollo de las competencias, la acción tutorial, la atención a la diversidad y la inclusión, pueden ser algunas de las más destacadas, tomando como referencia, entre otros documentos, el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) o los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que permitan asegurar la igualdad de oportunidades, la sostenibilidad y la defensa de los valores democráticos.

7.5.2 Considerar la duración del prácticum y de los periodos que lo componen

La media actual de ECTS dedicados al Prácticum en el máster en la universidad española es de 13 ECTS (véase apartado 4.4.3), lo cual supone, aproximadamente, el 21 % de los 60 ECTS del Máster. A todas luces esta proporción resulta insuficiente. Por tanto, cualquier ampliación del número de créditos del Máster en Profesorado debería, como mínimo, respetar esta proporción, si no ampliarla dado su sentido habilitante. Así:

- a. En un futuro máster de 90 ECTS su prácticum debiera componer un mínimo de 19,5 ECTS.
- b. En otro, compuesto de 120 ECTS, debieran ser 26 ECTS.

En un Máster de 90 créditos se plantearían 2 periodos de prácticas y en uno de 120 créditos, tres periodos. En ambos casos, las prácticas incluirían tareas de intervención docente en todas las etapas educativas en las que el profesorado de la especialidad del Máster que se está cursando tienen docencia (ESO y Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, etc.). Supondría establecer una red de centros estables para la realización de las prácticas, y un mayor reconocimiento a los tutores de los centros educativos, lo cual se comenta más adelante

7.5.3 Periodos del prácticum y su secuenciación en el desarrollo temporal del Máster: dos posibilidades

En la actualidad, en la mayoría de las universidades -46%- el prácticum se desarrolla en dos periodos diferenciados de prácticas externas en los centros educativos (observación e intervención), aunque un número importante de ellas lo hace en uno solo (44%) (véase apartado 4.4.3).

La ubicación de los periodos de prácticas en el Máster es un asunto que se debe considerar. En un máster de 60 ECTS a lo largo de un curso académico, se desaconseja situar las prácticas en el periodo final de formación del alumnado, algo habitual en muchos másteres, por coincidir con periodos escolares complejos de los centros de prácticas, así como con el desarrollo del final del propio Máster (TFM). Esto es especialmente problemático en el caso de las especialidades de Formación Profesional, pues la dualidad en esta formación hace que, en la parte final del curso, cuando los estudiantes del máster van a los centros, buena parte del estudiantado está en las empresas. Es por este motivo, por lo que algunas universidades (U. Salamanca, U. Valencia, U. La Laguna, U. La Rioja, etc.) cuenta con un calendario distinto para las especialidades de Formación Profesional. Por otro lado, esta ubicación finalista de las prácticas imposibilita abordar en las asignaturas del Máster la necesaria reflexión sobre la práctica, uno de los aspectos clave en la formación del profesorado. Además, está proporcionando una visión de la práctica educativa únicamente como aplicación del conocimiento académico.

De esta forma, se identifican dos posibilidades sobre la periodización en las universidades en la actualidad:

- Alternar las prácticas en el desarrollo de la formación del alumnado, combinando la docencia en el aula universitaria con la práctica en los centros educativos.
- Situar las prácticas al finalizar el máster, en un segundo curso académico. Facilitando periodos naturales mucho más interesantes por coincidir con momentos diferentes del aprendizaje del alumnado de Secundaria, Bachillerato, FP y Enseñanza Oficial de Idiomas, apreciándose secuencias didácticas relevantes.

El análisis de cada una de ellas sugiere que la alternancia podría ser el modelo más interesante para asegurar el aprendizaje del estudiante en el contexto del máster; sin embargo, supondría un esfuerzo de coordinación entre la administración educativa y la universidad en cuanto a la gestión y organización de los periodos de prácticas. Esto se suma a los conflictos identificados por la ocupación de plazas de prácticas ocupadas por universidades privadas, especialmente, de modalidad *online*.

7.5.4 Creación de un “tercer espacio” de colaboración entre la universidad y los centros educativos.

Desde diferentes ámbitos, tanto académicos como administrativos, se está contemplando la posibilidad de un denominado “tercer espacio”.

El tercer espacio (Zeichner, 2010) es un concepto que busca superar la dicotomía entre la formación académica universitaria (primer espacio) y la experiencia en las escuelas (segundo espacio). Si la universidad y el aula de prácticas componen dos espacios de aprendizaje para el alumnado del máster, distintos pero complementarios, este tercero estaría conformado por grupos de profesorado universitario y de los niveles educativos que la formación del máster contempla. Este grupo trabajaría en la innovación y el establecimiento de unas buenas prácticas, amparados y sostenidos por la administración autonómica y el apoyo de las universidades de referencia. Algunos ejemplos sobre la posible sostenibilidad por parte de la administración autonómica podrían ser:

- Proyectos de Innovación Educativa a través de Programas de Formación Inicial y Permanente del Profesorado no universitario, como el Programa Hipatia (Dirección General de Innovación y Formación Profesional, Aragón) [enlace]
- Proyectos de Innovación y/o Investigación Educativa resultantes de la cooperación entre universidades y centros educativos. (Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, Junta de Andalucía).
- Proyectos de Investigación en docencia universitaria en los grados de maestros (Programa de Mejora e Innovación de la Formación de Maestros -MIF-) Programa por parte de la Secretaría de Universidades e Investigación (Departamento de Economía y Conocimiento de la Generalidad de Cataluña y de diez universidades catalanas)
- Ayudas para la realización de estancias profesionales en centros educativos extranjeros, para docentes que presten sus servicios en centros educativos públicos españoles.

Al mismo tiempo, el tercer espacio puede estar sostenido a través de los Grupos de Innovación Docente (GID) que nacen en las universidades como respuesta a la búsqueda de líneas de innovación educativa que necesita la universidad para acometer los retos que se plantean con el devenir de los tiempos. Las universidades, anualmente, abren convocatorias para que los GID presenten proyectos que exploren las líneas de innovación universitaria.

Uno de los problemas recurrentes en el prácticum es la desconexión entre la teoría impartida en la universidad y la realidad de las aulas escolares. Aquí es donde el concepto de tercer espacio cobra importancia. El tercer espacio no se constituirá como un ámbito directo de

aprendizaje, sino como un medio de experimentación, debate y reflexión, necesario para que las prácticas curriculares y extracurriculares puedan abordar los cambios constantes del sistema educativo y de la realidad social en el que se inscribe. Los grupos de colaboración entre los tutores universitarios y de centros educativos contribuirán, por tanto, a concienciar sobre la importancia de las prácticas en la formación del alumnado y a coordinar la realidad universitaria y la escolar.

Se plantea como un espacio híbrido en el que:

- Se combinan conocimientos de la institución universitaria y de la práctica escolar.
- Se fomenta el diálogo entre docentes-tutores/as de la universidad, docentes en ejercicio y futuro profesorado.
- Se generan experiencias de aprendizaje más auténticas y situadas.

Este enfoque promueve una formación integral, para las que trabajan juntas en el desarrollo de nuevas estrategias didácticas las instituciones educativas y la universidad.

Con la finalidad de mejorar la asignatura del Prácticum en el Máster de Formación del Profesorado, sería recomendable incluir estrategias basadas en el tercer espacio, tales como:

- Comunidades de práctica: espacios colaborativos entre docentes universitarios/as, tutores/as de centros educativos y estudiantes del máster.
- Aprendizaje basado en problemas reales: análisis de casos concretos que vinculen teoría y práctica.
- Mentoría reflexiva: acompañamiento continuo con docentes expertos para fomentar la metacognición en la enseñanza.
- Uso de tecnologías colaborativas: plataformas digitales donde los participantes puedan compartir experiencias y generar conocimiento conjunto.
- La realidad es que el día a día condiciona cómo se trabaja en los centros educativos, generando una distancia mayor entre la formación inicial que se imparte en la universidad y la formación práctica que los alumnos reciben en estos centros.

7.5.5 Establecer criterios para la selección de los centros de prácticas

En muchos programas de formación docente, los criterios para la selección de centros de prácticas no siempre garantizan la mejor experiencia formativa para el alumnado. Algunas situaciones problemáticas frecuentes incluyen:

- Falta de criterios estandarizados: No siempre hay requisitos claros sobre qué centros son aptos para recibir estudiantes en prácticas.
- Desigualdad en la calidad de la mentoría: La designación de tutores/as en los centros suele depender de la disponibilidad, sin considerar necesariamente su formación en mentoría o su experiencia pedagógica.
- Divergencia entre teoría y práctica: Esta situación es un clásico en las asignaturas del prácticum, pero debería mitigarse o suavizarse. Muchos centros de prácticas utilizan modelos de enseñanza que pueden ser enriquecidos con las metodologías innovadoras enseñadas en la universidad, enfoques innovadores en el análisis de la práctica docente o marcos de evaluación de la calidad educativa. Al mismo tiempo, los centros de prácticas facilitan el tránsito entre la teoría y la práctica, aportando una mirada profesional actualizada que sitúa al estudiante en un contexto real de aprendizaje (cambios normativos, demandas del sistema educativo o nuevas realidades sociales y culturales que impactan directamente en los centros y que deben ser tenidas en cuenta en la formación de los futuros docentes).
- Escasez de retroalimentación estructurada: Los procesos de supervisión y evaluación durante el prácticum no siempre garantizan un acompañamiento formativo adecuado para los futuros docentes.

Partiendo de la descripción de este problema en el capítulo 1, se enuncian a continuación algunos criterios de acreditación para seleccionar centros de prácticas de calidad:

- Proyectos educativos innovadores: Aplicación de metodologías activas y evaluación formativa.
- Formación específica del tutor de prácticas: Cursos de capacitación en mentoría y acompañamiento reflexivo.
- Evaluación continua del centro: Recogida de datos sobre la experiencia de los estudiantes en prácticas y su impacto en el aprendizaje.
- Compromiso con la investigación e innovación: Participación en proyectos colaborativos con la universidad.

- Recursos y apoyo institucional: Infraestructura adecuada, acceso a tecnología educativa y cultura organizativa que fomente la mejora docente y/o la función orientadora.

Parece imprescindible la selección de los tutores de prácticas para que se adecuen a la formación de los alumnos del Máster. Esto es complicado debido, tanto a la alta demanda de tutores, como a las reticencias de algunos de ellos a colaborar en un programa, que, a veces, no les ofrece suficientes alicientes. La universidad coordinará, en la medida de lo posible, la información sobre los centros educativos y los tutores de prácticas.

7.5.6 Determinar unos criterios que faciliten la selección de tutores y tutoras de centros educativos

El Prácticum y el Trabajo de Fin de Máster (TFM) juegan un papel fundamental para conectar la teoría con la realidad del aula y consolidar las competencias profesionales necesarias para la docencia. Una de las cuestiones clave sobre las que hay que reflexionar es el papel de las tutorías de centro del prácticum y las condiciones para desempeñar esta función. Ambas cuestiones están íntimamente relacionadas porque de las respuestas de la primera surgen los requerimientos de la segunda.

En lo que respecta al papel que desempeñan, las tutorías de centro educativo deben supervisar la planificación, impartición y evaluación de las clases del o la docente en formación y brindar un feedback constructivo. Como buen docente, debe facilitar el aprendizaje, en este caso, para ser docente. El tutor o la tutora tiene que guiar al estudiante en la comprensión del contexto educativo, ayudándole a entender la cultura organizativa del centro y su estructura. Debe proporcionar, desde un punto de vista práctico, estrategias psicopedagógicas y didácticas. Pero su rol no debe ser exclusivamente este. El tutor será capaz de promover en el profesor en formación la reflexión sobre la práctica docente, la autoevaluación y la mejora continua.

Por otro lado, debe ser un modelo, que actúe como referente profesional. Un referente en cuestiones concretas como, por ejemplo, en la gestión del aula, en la resolución de conflictos o en el desarrollo de estrategias para motivar al alumnado. Pero, al mismo tiempo, también un referente que es capaz de impulsar la innovación educativa en el centro, de experimentar con metodologías activas y de guiar en este camino de la innovación al o la estudiante en prácticas.

También debe ser alguien que promueve la identidad docente. Es aquí donde se produce el paso de la persona que tutoriza al mentor o mentora. Debe ayudar al futuro profesorado a desarrollar su identidad profesional y su vocación educativa. Debe fomentar valores intrínsecos al ejercicio

de la función docente como es la ética, la empatía, la responsabilidad y el compromiso con la enseñanza.

Esta función debe pues redefinirse y convertirse en una guía que inspire, estimule, guíe, modele y acompañe el crecimiento del futuro docente.

De estas reflexiones se deriva la idea de que el tutor/la tutora debe contar con un perfil determinado, por lo que se considera necesario establecer criterios que permitan identificar y proponer desde los centros al profesorado que esté capacitado para asumir esta función. En el análisis realizado de la universidad española se ha puesto de manifiesto que no existen criterios homogéneos para la selección de estos tutores y estas tutoras.

Se sugieren a continuación algunos criterios generales a todas las especialidades, desde los más necesarios a los más recomendables, que podrían establecerse de forma ponderada para valorar la adecuación del profesorado como tutor de centro educativo. En cualquier caso, sería importante especificar algunas singularidades de acuerdo con la especialidad que fomente la mejora docente y/o la función orientadora:

- Experiencia mínima de, al menos 3-5 años como docente de Secundaria, Bachillerato, FP y Escuela Oficial de Idiomas, a ser posible, en la especialidad. Esto garantizaría un cierto dominio del currículo, gestión de aula y metodologías didácticas.
- Contar con experiencia en el centro educativo, evitando que pueda abandonar el centro incluso antes de que se produzca la llegada del alumnado para el comienzo de su periodo de prácticas.
- Haber asumido funciones y cargos de responsabilidad en el centro (tutor/a de grupo, jefatura de estudios, orientador/a educativo/a, coordinación de área, etc.), lo que permite obtener una visión más holística de su funcionamiento.
- Estar actualizado pedagógicamente, que se podría materializar en acreditar un número de horas de formación/horas de innovación en los últimos años que garantice que el tutor está al día en metodologías activas, evaluación formativa, tecnología educativa, tendencias pedagógicas, etc.
- Contar con informe favorable por parte del centro.
- Demostrar la implicación del profesorado en proyectos que se desarrollen en el centro y su contribución a los resultados alcanzados con los mismos.

- Contar con formación específica en mentoría o tutoría y, en su caso, en orientación educativa.

7.5.7 Establecer una formación específica para las tutorías de centros educativos

Como se ha señalado, para garantizar la calidad del acompañamiento, también es recomendable que se establezca una formación específica dirigida a aquellos/as docentes que deseen asumir este rol.

- Cursos de formación específica obligatoria organizados por universidades, centros de formación del profesorado o administraciones educativas. Estos cursos podrían incluir formación en acompañamiento pedagógico, evaluación de la práctica docente y estrategias de mentoría. Podrían ser impartidos por personas expertas en mentoría y coaching educativo.
- Programas de certificación que acrediten la capacitación de los/as tutores/as a través de módulos teórico-prácticos, asegurando que el profesorado que asuma este rol cuenta con competencias actualizadas.
- Redes de aprendizaje y comunidades de prácticas en las que se puedan compartir experiencias, estrategias y recursos, promoviendo una mejora continua basada en la colaboración.
- Observación y cotutela que permita a las personas tutoras participar en experiencias guiadas y compartidas con profesionales experimentados, permitiéndoles desarrollar sus habilidades antes de asumir el rol de manera independiente.

7.5.8 Establecer una compensación por la labor realizada del/la tutor/a de centros educativos.

El ejercicio de esta función implica una responsabilidad adicional que no debería recaer únicamente en la buena voluntad del docente, sino que debe ser reconocida y compensada de manera justa. A continuación, se incluyen algunas propuestas que no son excluyentes entre sí:

1. Retribución económica, en forma de complemento salarial.
2. Reducción de la carga lectiva. Al asumir una responsabilidad adicional, el/la docente tutor/a debería ver reducida su carga horaria de clases para poder desempeñar esta función con calidad, evitando que se convierta en una sobrecarga laboral.

3. Incentivos en la carrera profesional:

- Incluir la tutoría de profesorado en formación como mérito en concursos de traslados, acceso a cuerpos de inspección, dirección de centros o plazas de profesorado universitario.
- Certificación de competencias en mentoría. Acreditar formalmente la formación y experiencia como tutor/a permitiría mejorar el currículo del docente y abrir nuevas oportunidades profesionales en formación del profesorado o asesoramiento pedagógico.
- Posibilidad de desarrollo profesional: Ofrecer formación especializada para que los/as tutores/as de centros sigan perfeccionando sus habilidades en mentoría y acompañamiento, lo que contribuiría a la profesionalización de esta labor.

Arbitrando mecanismos como los mencionados, se garantiza que los/as docentes que asuman esta labor lo hagan en condiciones adecuadas y con la motivación necesaria para formar a la próxima generación de profesores y profesoras con calidad y compromiso.

7.5.9 Fomentar la creación de grupos experimentales de tutores/as de centros educativos

La formación de grupos experimentales constituye una potente estrategia para fomentar la colaboración entre docentes y para fortalecer el papel de la mentoría.

Estos grupos experimentales permitirían que los/as tutores/as de centros educativos no sólo acompañen al profesorado en formación, sino que también se conviertan en sujetos activos de ese proceso de mejora continua. A través de estos equipos de trabajo, los/as tutores/as podrían compartir experiencias, intercambiar buenas prácticas, debatir sobre problemas comunes y desarrollar estrategias conjuntas para la mejora de su función como mentores/as. Además, estos equipos podrían centrarse en la experimentación con proyectos innovadores en el ámbito educativo en el campo de la mentoría.

En estos grupos podrían participar no solo las tutorías de centros educativos sino también el profesorado en formación. En lugar de entender la formación docente como un proceso unidireccional, en el tutor o la tutora simplemente transmiten su experiencia al docente en formación, este modelo permitiría una relación de aprendizaje bidireccional.

Un aspecto clave en la implementación de estos grupos sería la colaboración entre distintos centros educativos. La tutoría del prácticum no debería ser una labor aislada en cada institución,

sino que debería favorecer la interconexión entre diferentes centros, creando una red de personas que trabajen conjuntamente en la reflexión sobre la enseñanza en torno a cuestiones claves o centros de interés. Por ejemplo, el desarrollo y el uso de la Inteligencia Artificial en el ámbito de la educación podría ser un tema de actualidad y con un interesante recorrido para un grupo experimental. La heterogeneidad en los grupos resultaría, asimismo, muy enriquecedora. De este modo, se podrían diseñar proyectos temáticos que integren a docentes de diversas especialidades o materias y niveles educativos (ESO, Bachillerato, FP o Enseñanza de Idiomas), facilitando un enfoque interdisciplinar y una visión más global de la educación.

La puesta en marcha de estos grupos experimentales también contribuiría a la profesionalización de la tutoría, reconociéndose como una función especializada dentro del sistema educativo. En muchos casos, los/as tutores/as de centros educativos asumen esta labor sin una formación previa, ni un espacio de intercambio profesional que les permita mejorar su desempeño y desarrollarse en este campo. La creación de estos equipos, junto con programas de formación específicos, permitiría dotarles de herramientas más efectivas para el acompañamiento docente.

Al igual que en el caso de la mentoría, la participación en estos grupos experimentales no debería depender únicamente del interés individual, sino que deberían establecerse mecanismos de reconocimiento que incentiven su compromiso.

La creación de estos grupos experimentales de tutores/as de centros es una responsabilidad que debe asumir la administración autonómica con el fin de promover una cultura de aprendizaje colaborativo y continuo entre los y las profesionales de la enseñanza, en torno a la innovación docente y a la reflexión y mejora continua

7.6 EL TRABAJO FIN DE MÁSTER

7.6.1 Definir las modalidades del Trabajo Final de Máster (TFM)

El Trabajo de Fin de Máster (TFM) en el Máster de Formación del Profesorado es un componente clave en la formación inicial docente, ya que representa la culminación del proceso de aprendizaje y la oportunidad de aplicar de manera integrada las competencias adquiridas. Sin embargo, como se desprende del análisis realizado en el capítulo 4, se observa, una falta de homogeneidad en los enfoques de los TFM entre las universidades que genera desigualdades en su valor formativo, por lo que es necesario un replanteamiento que garantice su alineación con el perfil profesional del futuro docente. Una ampliación de la duración del máster y, en

consecuencia, del TFM, ahora mismo reducida en la gran mayoría de las universidades a 6 créditos, permitiría diversificar la tipología de trabajos desarrollados, lo que sin duda redundaría en investigaciones más rigurosas, profundas y vinculadas a experiencias prácticas en el aula.

En ese mismo capítulo 4 se ha puesto de manifiesto que las modalidades más comunes actualmente en las universidades españolas son los TFM de investigación educativa y de innovación educativa. Asimismo, las modalidades menos implantadas por las universidades son los TFM relacionados con el prácticum, ante el riesgo de que se conviertan en una memoria de las prácticas.

Dado que el máster tiene un carácter habilitante, su enfoque debe estar claramente vinculado al ejercicio de la docencia y/o la función orientadora. Si bien la investigación educativa es un ámbito de gran relevancia para la mejora del sistema educativo, la realización de trabajos puramente investigativos en este contexto genera ciertas dudas, ya que no todos los egresados desarrollarán una carrera académica o investigadora. Lo que parece claro es que se debe potenciar en el TFM la capacidad reflexiva sobre la propia práctica docente (Trigueros-Gordillo et al., 2025), por lo que vincularlos a las prácticas que realiza el estudiante constituye una oportunidad única que permite a los futuros profesores y las futuras profesoras desarrollar herramientas, estrategias y recursos que puedan ser aplicados en el aula. La firme apuesta por vincular prácticas y TFM supone el reto de establecer una normativa clara que los enlace adecuadamente.

Aunque pueda haber otras modalidades para los TFM (revisión sistemática - estado de la cuestión, ...), consideramos las más relevantes las siguientes propuestas, centradas en la práctica docente:

- Investigación educativa aplicada: En lugar de centrarse en estudios teóricos, esta modalidad debería orientarse a la resolución de problemas concretos en la enseñanza, basándose en el análisis de la realidad del aula y en propuestas fundamentadas para la mejora educativa (investigación-acción).
- Innovación educativa: Enfocada en el diseño, implementación y evaluación de proyectos de innovación pedagógica y didáctica propios de la especialidad, incluyendo metodologías activas, integración de la tecnología, atención a la diversidad o nuevas estrategias de evaluación (Investigación basada en el diseño). Esta modalidad podría incluir el diseño de materiales didácticos innovadores o la realización de propuestas

curriculares fundamentadas y contextualizadas. De esta forma, el prácticum puede servir como espacio para la experimentación, aplicando en el aula las propuestas diseñadas y analizando su impacto.

Para garantizar que el TFM aporte valor en la formación inicial docente, es necesario ofrecer una formación específica para cada modalidad, por ejemplo, sobre investigación educativa aplicada o sobre innovación educativa (tomando referencia las prácticas realizadas, identificando avances y líneas de progresión para ser mejor docente), de modo que los y las estudiantes tengan herramientas para desarrollar un TFM de calidad. Sería beneficioso que el tutor del TFM fuera especialista en el tema elegido por el alumnado. También resulta conveniente promover tutorías conjuntas entre profesorado universitario y tutorías de centros educativos que permitan conectar el ámbito académico y los requerimientos de un TFM a la realidad del aula.

7.6.2 Vincular el TFM a los problemas de cada contexto socioeducativo en el marco del rigor científico de la investigación educativa

Para aumentar la relevancia del TFM, se propone vincularlo a necesidades reales del contexto educativo identificando problemas socioeducativos y tratando de abordarlos y darles respuesta. Este tipo de trabajo afrontaría estos problemas educativos desde un enfoque de investigación aplicada. Uno de los principales aportes de estos TFM es que fomentan una mirada crítica y reflexiva sobre la práctica docente.

Uno de los problemas recurrentes en la formación del profesorado es la brecha entre la teoría y la práctica, cuando muchos especialistas niegan que en el ámbito de la educación se pueda diferenciar teoría y práctica, o cómo esa teoría surge de la práctica (Marrero, 2022). Por este motivo, un TFM basado en el análisis de problemáticas reales permite reducir esta distancia.

De este modo, el TFM no se percibe como una actividad aislada. Al enfrentarse a una situación concreta, el estudiante de máster aprende a interpretar la realidad educativa desde un enfoque analítico, identificar patrones y proponer soluciones que estén fundamentadas.

Estos trabajos suponen un aporte también para los centros educativos donde se llevan a cabo, ya que se convierten en una herramienta de intervención y mejora que puede impactar directamente en la calidad educativa del centro.

7.7 EL PROFESORADO DEL MÁSTER

El análisis sobre el perfil del personal docente del Máster de Profesorado en las universidades españolas (véase apartado 4.4.2.7) apunta a que la mayor parte de la docencia del Máster es asumida por profesorado de plantilla de las universidades y no se detecta un criterio específico definido a la hora de asignar dicha docencia. En varios casos, esta tarea depende de decisiones internas de cada centro o departamento, sin que haya directrices comunes que orienten los procesos de distribución de la carga docente, lo que genera gran disparidad entre universidades. Además, es bastante habitual que en la asignación del profesorado operen criterios de selección que poco tienen que ver con la cualificación profesional necesaria para la docencia en este Máster.

En este sentido, también se aprecian algunas diferencias entre universidades públicas y privadas. En las primeras, suele haber una mayor participación de departamentos distintos y un número más elevado de profesorado implicado. En las privadas, en cambio, a partir de los datos recabados se puede inferir que la organización tiende a concentrarse en menos áreas y con equipos docentes más reducidos.

No obstante, las conclusiones obtenidas de este análisis permiten identificar algunas tendencias relevantes en cuanto a la organización docente del Máster de Profesorado en distintas universidades que deben tenerse en cuenta a la hora de concretar los aspectos relacionados con el profesorado del Máster.

En primer lugar, se debería definir con precisión qué áreas o departamentos deben conformar el claustro de profesorado del Máster, y cuál sería su función, utilizando criterios académicos de idoneidad profesional por su trayectoria docente e investigadora relacionada con la enseñanza y aprendizaje y la formación de docentes en secundaria.

Se considera que deben indicarse unos requisitos profesionales y/o académicos específicos para el profesorado del Máster. Se trata, como vuelve a indicarse en el apartado 7.9, de un aspecto clave en las próximas formulaciones de la titulación.

Asimismo, se observa una gran heterogeneidad en cuanto al número de profesorado implicado y a la diversidad de departamentos y áreas que participan. Esta variedad no responde necesariamente a criterios pedagógicos comunes, sino que parece estar relacionada con las características específicas de cada universidad, lo que introduce diferencias significativas en la forma en que se organiza la docencia del Máster.

Fomentar la incorporación a la plantilla del Máster de profesorado en activo de Educación Secundaria.

Como también se ha apuntado ya, otra tendencia destacada es que, en la mayoría de los casos, el profesorado responsable de la docencia en el Máster forma parte de la plantilla permanente. Es decir, son docentes que ya están integrados en la estructura académica de la institución, lo que implica una cierta continuidad en la impartición del Máster, pero también puede limitar la incorporación de perfiles especializados externos.

El Máster busca ofrecer al futuro profesorado de Educación Secundaria Obligatoria/Bachillerato/FP y EOI la formación inicial necesaria para realizar su labor en el aula, capacitarlo para la enseñanza de los contenidos del área de conocimiento en la que se han formado en el grado y actuar de forma profesional partiendo del conocimiento normativo, disciplinar, didáctico y pedagógico. La participación de docentes activos de educación secundaria es fundamental en esta titulación, ya que este perfil es el referente actual de esta titulación habilitante para el ingreso en los cuerpos de profesorado de secundaria. Por ello, teniendo en cuenta el aporte de experiencia que conlleva este perfil docente, sería necesario que se fomentase dicha participación, siempre teniendo presentes los requisitos indicados en la legislación vigente, en la actualidad la LOSU. Además, no hay que olvidar la importancia de que la docencia del Máster sea impartida por profesorado con formación sociopsicopedagógica, en la didáctica de las disciplinas y en metodologías de enseñanza, ya que no todo el profesorado de secundaria con docencia en el Máster posee esa formación específica.

No obstante, esta participación puede verse condicionada por diversos factores tales como:

1. La dificultad de los y las docentes de secundaria para compatibilizar los horarios del centro de enseñanza secundaria o FP en el que desarrolla su actividad principal con los horarios del Máster universitario. Esta situación provoca que el profesorado de secundaria tenga que asumir docencia en otra titulación de educación, por lo que no se aprovecha su experiencia profesional adquirida en las aulas de secundaria. Otros aspectos que se podrían tener en cuenta sería la sobrecarga de trabajo que implica cumplir con sus obligaciones docentes y jornada laboral en ambos centros o incluso la inestabilidad en la plantilla de docentes universitarios.

A este respecto, *sería conveniente que existiese una figura específica para este profesorado y/o que se establecieran convenios entre universidades y las entidades responsables de la educación secundaria/FP que permita al profesorado reducir horas docentes en su centro principal de trabajo y se favorezca así su participación en el Máster universitario*. Una posibilidad, tomando como ejemplo la figura contractual para estudios de medicina, sería integrar al profesorado tutor de los centros en la plantilla de las universidades bajo una figura contractual aún no existente: un profesor vinculado educativo. Una práctica similar se ha dado en Cataluña en los últimos años, donde existe la figura de “profesor vinculado” que reparte su jornada como docente en un centro educativo (50%) y el otro 50% en la universidad.

Sería interesante que esta figura específica incluyera la posibilidad de que este profesorado pudiese continuar su labor docente en el Máster más allá de su jubilación en la Educación Secundaria/FP y hasta el período de jubilación forzosa en la Universidad (estamos hablando de períodos que pueden llegar a ser de hasta 10 años). De esta forma, el Máster podría beneficiarse de la amplia experiencia docente de este profesorado que, durante esta etapa, podría realizar su labor docente y de tutorización de una manera más relajada. Aunque actualmente, esta compatibilidad no está permitida por la legislación, si ésta cambiase, se debería poder continuar contando con la participación de estos profesionales docentes.

2. La escasa difusión o acceso a la información sobre los concursos de profesorado y plazas ofertadas en la figura correspondiente y/o las condiciones

7.8 CARACTERÍSTICAS Y ESPECIFICIDADES DEL MÁSTER SEGÚN ESPECIALIDAD

7.8.1 Especificidades de todas las especialidades: didácticas y pedagógicas

El Máster de Secundaria trata de dar respuesta didáctica y pedagógica, a las necesidades particulares de formación de las distintas especialidades docentes, a la variedad de características que presenta el alumnado y, en general, a la diversidad de los contextos formativos. Estos contextos en los que se debe ejercer la profesión docente son diversos en relación con el tipo de formaciones que se deben abarcar, edades del alumnado que conformarán las aulas y singularidades que son propias de las especialidades y cada contexto formativo.

Las especialidades con vehiculación curricular según cada etapa y nivel educativo ESO, Bachillerato, Formación Profesional, Ciclos Formativos, enseñanzas artísticas profesionales, deportivas e idiomas, tienen especificidades, singularidades psicopedagógicas y didácticas que se manifiestan en los modos de enseñar y aprender sus materias y asignaturas. Estas especificidades se han ido definiendo a través de la interacción entre las prácticas docentes y las investigaciones teóricas y empíricas realizadas por quienes se dedican a la formación e investigación universitaria o en Organismos Públicos de Investigación, entre otros. Por tanto, las especialidades del Máster de Secundaria están conectadas, en mayor o menor medida, con **las áreas de conocimiento** que se dedican a la formación inicial y permanente del profesorado de estas enseñanzas. Esto conlleva que cada especialidad tenga unas necesidades de formación que difieren entre ellas, incluso que en muchos aspectos sean contradictorias o establezcan modos de actuar y trabajar educativamente muy diferentes según el tipo de conocimiento del que se trate, **científico, tecnológico, humanístico, artístico, científico-tecnológico, artístico-humanístico, social**, etcétera. El contexto educativo de las aulas ha dado lugar a que existan **diferentes didácticas específicas según las especialidades** y distintos modos de concebir la pedagogía en conexión con lo que se debe enseñar, aprender, educar. Por supuesto, la pedagogía, la psicología del desarrollo y de la educación, la neuroeducación, la sociología, la teoría e historia de la educación, etcétera, han ido aportando una fundamentación teórica y teórico-práctica a las áreas de conocimiento que ha conectado lo específico de cada especialidad con lo que es eficaz, realista y oportuno según la edad del alumnado, el contexto formativo del que se trate y las competencias y objetivos. Y viceversa, lo generado en cada área de conocimiento ha ido enriqueciendo, actualizando y modificando las cuestiones más generales relacionadas con la educación de lo psicológico, lo pedagógico y lo didáctico.

Todas estas cuestiones, que son **contemporáneas a la educación** del Siglo XXI, deben tenerse en cuenta a la hora de concebir y proponer modelos, estructuras y desarrollos en el Máster de Secundaria, tanto para la formación inicial como permanente. Esto nos lleva a la situación problemática evidenciada en el máster actual en la que se diferencia en origen un módulo genérico de un módulo específico que separa unas áreas de conocimiento “generalistas” de unas áreas de conocimiento “específicas”, que en la práctica y funcionamiento de la universidad, se traduce en que unas áreas asumen la formación de un módulo y otras áreas la formación de otro módulo. La reforma de los Planes de Estudio propone romper esta disyuntiva formativa a favor de algo más integrador, lo que no debe implicar diluir o perder lo disciplinar ni específico o lo común.

7.8.2 Especificidades de algunas especialidades: denominaciones, titulaciones de acceso, centros de prácticas

Aparte de las especificidades propias de cada especialidad docente que existe en el Máster de Secundaria en relación a cuestiones didácticas y psicopedagógicas, se han detectado e investigado algunas singularidades que deben tenerse en cuenta en la reforma del Plan de Estudios.

7.8.2.1 Revisar las titulaciones que dan acceso a las diferentes especialidades del Máster

Asimismo, se propone que las titulaciones que dan acceso a las especialidades que se cursan en el Máster sean revisadas y se ajusten a la realidad formativa. Dependiendo de las universidades, el abanico de titulaciones de acceso es inmenso o está más acotado. Esto hace muy difícil garantizar una formación de calidad común, al acceder al Máster alumnado con una formación inicial de grado muy dispersa. Un problema vinculado también a las titulaciones de acceso que permiten presentarse a las especialidades en el concurso-oposición y que también se propone acotar y redefinir.

7.8.2.2 Actualizar la denominación de la especialidad de Dibujo

En el contexto de la **educación artística**, el conjunto del profesorado del área de “Dibujo” propone una actualización de su denominación por considerarla obsoleta en línea con lo que ocurre a nivel internacional y que ya se significaba en el estudio *Arts and cultural education at school in Europe. Education, Audiovisual and Culture* (2009). Una de las consecuencias de la desconexión del término que identifica esta especialidad docente con la realidad formativa de las aulas y contextos en los que tiene cometidos docentes, es la disparidad y diversidad de denominaciones que se dan al módulo específico en la actual estructura del plan de estudios: *Educación Artística, Artes plásticas, Artes plásticas y visuales, Dibujo, Dibujo, Imagen y Artes Plásticas, Educación plástica y visual, Dibujo y artes plásticas, Artes, Especialidad artística*. El conjunto del profesorado indica al respecto: “En relación a la especialidad de *Dibujo*, analizando las respuestas dadas por el profesorado [a un cuestionario], *Educación Artística* o *Artes* debería formar parte de la denominación, por ejemplo: *Educación Artística visual, plástica y audiovisual* o *Artes plásticas, visuales y audiovisuales* (Caeiro et al., 2024, p.205).

7.8.2.3 Contemplar la formación diferenciada de las especialidades del Máster según las etapas educativas en las que se imparte

Siguiendo con la formación de las especialidades artísticas, en relación con la FP y ciclos formativos, se ha identificado que la mayoría de las universidades no oferta especialidades para

alumnado de esta etapa y contexto formativo incluyendo toda la formación en una misma especialidad (ESO, Bachillerato de artes, FP y ciclos formativos) con las consecuencias negativas para la formación del alumnado y dificultad para el profesorado. Pese a estar contempladas, en ocasiones, especialidades para FP y ciclos formativos en las Memorias de Verificación del Máster y diferenciada de la de ESO y bachillerato, estas no se ofertan, siendo la principal razón argumentada por las consejerías de educación la carencia de centros de prácticas relacionados con esta formación.

Al margen de estas singularidades del área artística y teniendo en cuenta que ese concepto se refiere tanto a las artes plásticas y visuales como a las musicales, escénicas (teatro, danza, circo, etcétera), se identifica la necesidad de mejorar para todas las áreas afectadas, las formaciones que actualmente se ofrecen garantizando la diferenciación y oferta de especializaciones según se orienten a la ESO y bachillerato o a FP y ciclos formativos.

El actual Máster de Formación del Profesorado está definido, desde su origen, con un enfoque más orientado hacia la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato que hacia la Formación Profesional (FP), los ciclos formativos o las enseñanzas profesionales. Sin embargo, dada la creciente relevancia de la FP, tanto de grado medio como de grado superior, y su consolidación como una vía formativa cada vez más definida e incentivada, resulta necesario que el nuevo diseño del Máster contemple una diferenciación más clara en su estructura, desarrollo y marco competencial docente, en función del tipo de formación al que se oriente.

La notable disparidad entre las distintas enseñanzas y los perfiles del alumnado que las cursa hace difícil establecer un único marco competencial válido para todas ellas. Por ello, es fundamental que estas especificidades formativas se tengan en cuenta desde el inicio del diseño del programa.

En coherencia con lo planteado, se propone que se incluya de manera obligatoria alguno de los itinerarios de las especialidades de FP, garantizando así una oferta suficiente, diferenciada y adaptada a las especificidades de este ámbito educativo, en igualdad de condiciones con las especialidades orientadas a ESO y Bachillerato. Por ello puede ser relevante establecer una red de centros de prácticas especializados en FP, promovida por las administraciones educativas y que cumplan con una serie de requisitos clave en materia de oferta, calidad docente y tipología de centro, priorizando el acceso del alumnado a centros públicos.

7.8.2.4 Ampliar los centros de práctica en las especialidades artísticas a instituciones culturales y patrimoniales

Por otro lado, el profesorado del área que forma la especialidad artística de “Dibujo” (Caeiro et al., 2024, pp.165-166) indica que los centros de prácticas deberían ampliarse a las instituciones culturales y patrimoniales, como museos y centros de arte, sumándose a los centros educativos y siempre como algo complementario a través de acuerdos y certificados que autoricen, por su vertiente educativa, a realizar al menos una parte de las prácticas en estas instituciones. Estos centros deben abarcar a las diferentes artes y patrimonios: visuales, musicales, escénicos, etcétera.

Esta formación complementaria por parte del alumnado podría favorecer mejores relaciones entre los centros educativos y las instituciones que gestionan la cultura y el patrimonio, converger en programas y convenios que impliquen a la comunidad educativa, la sociedad y las familias y donde la presencia de las artes plásticas, visuales, audiovisuales, musicales y escénicas es requerida.

7.8.3 Enseñanzas de régimen especial: idiomas, deportivas, artísticas

7.8.3.1 Contemplar nuevas especialidades del Máster para las enseñanzas de régimen especial profesionales, tanto deportivas como artísticas

El marco competencial del Máster de Secundaria se planteó para la educación secundaria y enseñanzas de régimen **general**, también pensando en las enseñanzas de régimen **especial**, como Escuelas Oficiales de Idiomas y para la Formación Profesional. Si bien, quedaron fuera de ese planteamiento inicial las enseñanzas de régimen especial **profesionales** deportivas y artísticas. En el Real Decreto 1834/2008 que reguló las especialidades docentes se incluyeron, en la “Disposición adicional séptima. Formación pedagógica y didáctica para ejercer la docencia en las Enseñanzas Artísticas profesionales y en las Enseñanzas Deportivas” para las que se reconocía el cursar un Máster como habilitante para la docencia, siempre que se tuviese en cuenta “el contenido de la citada Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre” que definió los planes de estudios del Máster de Secundaria, en su elaboración (Real Decreto 1834/2008, p.47588).

Este profesorado ha estado marginado en cuanto a su formación inicial didáctica y psicopedagógica demandando al Ministerio de Educación una regulación conforme a su contexto formativo docente. En su ausencia, este profesorado de las Escuelas y Conservatorios de Música y Danza ha optado por formarse en el contexto del Máster de Secundaria en especialidades relacionadas, aunque no estuviesen pensadas ni alcanzasen las formaciones necesarias a su contexto profesional docente.

Pensando sobre todo en futuras especialidades relacionadas con la pedagogía y didáctica instrumental para alumnado egresado de Conservatorios Superiores de Música (cuyos estudios en España carecen de una regulación conforme a su contexto formativo docente), conviene quede aquí reflejada esta intencionalidad aludiendo expresamente a la música.

7.8.3.2 Establecer un marco de relaciones entre los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y las Facultades en relación con la formación presente en el Máster de Secundaria

Asimismo, en relación al profesorado de las Enseñanzas Artísticas Profesionales y Superiores, en el *Real Decreto 286/2023, de 18 de abril, por el que se regula la asignación de materias en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato a las especialidades de distintos cuerpos de funcionarios docentes, y se modifican diversas normas relativas al profesorado de enseñanzas no universitarias* se establece que quienes son funcionarios pueden impartir las asignaturas en el Bachillerato de Artes, tanto en la Modalidad de Música y Artes Escénicas como en la de Artes Plásticas, Imagen y Diseño. La nueva normativa también establece que: “El profesorado de estos cuerpos desempeñará sus funciones en las enseñanzas artísticas profesionales y, en su caso, elementales, y en las enseñanzas de la modalidad de artes del bachillerato que se determinen” (Boletín Oficial de las Cortes Generales, 21 de marzo 2024, p.39). No queda claro cómo afecta esta nueva regulación a las especialidades artísticas que se ofertan en el contexto del Máster de Secundaria, en especial Dibujo, Música y Danza, así como las relaciones que puedan establecerse y acuerdos entre el profesorado de las universidades y los Centros Artísticos Profesionales y Superiores.

La *Ley 1/2024, de 7 de junio, por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales*, crea un Máster “ad hoc” para adquirir la formación didáctica e investigadora exigida para ejercer como docente en estos centros: *Máster de especialización en investigación y didáctica en enseñanzas artísticas*. No obstante, este Máster se concibe, tanto para poder ejercer como docente en estos centros como para progresar en la carrera académica a través del doctorado y situarse en el marco común del Espacio Europeo de Educación Superior.

En relación a los bachilleratos de artes y sus dos modalidades (Artes Plásticas, Imagen y Diseño; Música y Artes Escénicas), deberían establecerse vinculaciones desde el Máster de Secundaria en la formación inicial para el alumnado que cursa las especialidades de Dibujo, Música y Danza. Teniendo en cuenta que existe la necesidad de que las prácticas se extiendan

a diferentes niveles y contextos educativos, un modo sería establecer un periodo de prácticas para todo el alumnado en estos centros artísticos en sus enseñanzas profesionales.

7.9 CUESTIONES CLAVE EN EL DESARROLLO DEL MÁSTER

En general, la planificación del título en todas las universidades se basa en una estructura de módulos, materias y/o asignaturas, según lo previsto en las memorias verificadas. Estas se diseñaron conforme a las Órdenes Ministeriales ECI/3858/2007, de 29 de diciembre, y EDU/3498/2011, de 26 de diciembre, que establecen los requisitos para verificar los títulos oficiales que habilitan el ejercicio de las profesiones docentes.

7.9.1 Sería recomendable evitar la atomización de créditos en las materias y asignaturas

La situación actual no favorece que el estudiantado tenga tiempo para profundizar y sedimentar los conocimientos adquiridos en asignaturas de 3 o 5 ECTS equivalentes a 75h. o 125h. de trabajo del estudiante organizado en actividades formativas diferentes en cada plan de estudios.

7.9.2 Incrementar los mecanismos de coordinación docente

La coordinación docente es uno de los pilares fundamentales de este Máster, en el que participa un número considerable de docentes pertenecientes a distintos departamentos y áreas de conocimiento. A pesar de los esfuerzos realizados por las universidades implicadas —como lo reflejan las encuestas de satisfacción del alumnado y del profesorado recogidas en el SGIC—, la coordinación entre docentes continúa siendo una de las principales debilidades del máster. Esta carencia se manifiesta especialmente en la conexión entre el módulo genérico y el específico, así como entre el módulo de prácticum y el del TFM, y entre estos y el resto del plan formativo. Una coordinación efectiva es esencial para evitar que la fragmentación de las asignaturas comprometa la coherencia global del programa, tanto en lo que respecta a los contenidos como a las metodologías empleadas.

7.9.3 Incluir un horario de coordinación en la planificación docente y académica

Sería imprescindible incluir en la planificación docente y académica de cada departamento, al igual que se hace con los horarios de tutorías, un horario de coordinación, para que el profesorado dispusiera de tiempo. Esto contribuiría al desarrollo de procesos de coordinación más eficientes, además de repercutir en la calidad de los contenidos impartidos y las metodologías aplicadas. En este sentido, sirva el ejemplo de la Universidad de Salamanca

(USAL), la más antigua en funcionamiento del estado. En ésta, el Máster involucra a 65 áreas de conocimiento, de 47 Departamentos y a todos los Centros de la USAL, y cada curso participan en él alrededor de 210-220 docentes. Sería necesario, que esta coordinación tuviese asesoramiento técnico de acuerdo con las recomendaciones expuestas.

7.9.4 Establecer requisitos para la docencia en el máster

Como se ha comentado en el apartado 7.7., en la estructura universitaria actual, la adscripción de áreas a las diferentes asignaturas corresponde al Consejo de Gobierno a propuesta de los centros. Una vez determinadas esas adscripciones, la planificación docente y académica para asignar profesorado al Máster corresponde a los Departamentos. Todo ello genera, a veces, situaciones poco convenientes. Por ejemplo, que el profesorado asignado tenga escaso interés en la formación del profesorado de Educación Secundaria, F.P. o Enseñanza de Idiomas, o que no estén actualizados/as en la realidad que tienen que afrontar los y las estudiantes de cara al mundo laboral en la Educación Secundaria, F.P. o Enseñanza de Idiomas. Por ello, se recomienda que el profesorado que acceda al Máster por primera vez acredite su vinculación y formación en conocimientos psicopedagógicos y didácticos, contando con al menos uno de los siguientes requisitos:

- a. Docencia previa en los niveles y estudios que regula el Máster.
- b. Poseer el Máster en Profesorado u otro Máster vinculado a la docencia o la innovación docente.
- c. Publicaciones sobre aspectos didácticos-pedagógicos y de los procesos psicológicos que subyacen al aprendizaje de cada disciplina.
- d. Premios, reconocimientos y otros méritos vinculados con la innovación docente sobre los niveles y estudios que regulan el Máster.

Ello contribuiría a que el desarrollo de las asignaturas se ajustase a la memoria de verificación del título.

7.9.5 Fomentar la colaboración y cooperación entre tutores de centros educativos y tutores de universidad en actividades de investigación universitaria e innovación educativa

Esta colaboración contribuirá al fomento de la innovación y la investigación, con el objetivo de fortalecer la relación entre la teoría y la práctica en la formación del alumnado del Máster en Profesorado, y avanzar hacia un modelo de “formación en alternancia”. De este modo, se

favorece que todas las asignaturas incorporen un componente didáctico vinculado a las materias. Algunas universidades, como la del País Vasco, ya cuentan con experiencias en esta línea. Los proyectos de formación en alternancia integrarían las diversas actividades realizadas por el alumnado tanto con el profesorado universitario como con los tutores y las tutoras que imparten docencia en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Para esto es necesario, como se ha mencionado en el apartado 7.5., potenciar y formalizar redes de centros formadores / colaboradores para realizar las actividades ligadas a las asignaturas y las prácticas externas. Se recomienda potenciar que la universidad o facultad estudie la posibilidad de ofrecer incentivos adicionales a los/as tutores/as de prácticas, lo que podría contribuir a la creación de estas redes, a veces muy difíciles de conseguir. Como se ha mencionado en el apartado 7.7, se podría contemplar una figura contractual similar al profesor vinculado médico: un profesor vinculado educativo. Deberían estar recogidas estas tareas en la función pública del profesorado. La LO 2/2006 (de 3 de mayo), de Educación, en el TÍTULO III, Profesorado, en su Capítulo I. Funciones del profesorado (artículo 91), parcialmente modificado por el art. único. 55 de la LO 3/2020 (de 29 de diciembre), no incluye entre las funciones del profesorado la participación en los planes de Formación del Profesorado que determinen las Administraciones educativas, con lo que solo se cuenta con la voluntariedad de los/as profesores/as de secundaria para participar en estas redes. Se han hecho intentos, exitosos, para facilitar dicho reconocimiento, en algunas comunidades autónomas, pero de momento existen trabas administrativas para darles continuidad y recorrido.

7.10 ACCESO A LOS ESTUDIOS DEL MÁSTER

7.10.1 El número de estudiantes que acceden al máster debería estar vinculado a las necesidades docentes en las etapas que regula el máster

Entre los problemas más destacables de este Máster (véase capítulo 1) está el elevado número de estudiantes que forma cada curso académico. Por un lado, desde un punto de vista pedagógico y organizativo, el desarrollo del programa docente y la realización de las prácticas docentes se ven afectados por esta circunstancia, afectando a la calidad del título. Por otro lado, el importante volumen de egresados dificulta la inserción laboral futura, puesto que el sistema educativo no puede absorberlo. Existe un claro desajuste entre oferta de plazas y demanda de empleo como docentes en las enseñanzas que regula el Máster. Por ello, creemos que la admisión al Máster debería estar vinculada a las necesidades docentes en las etapas que regula.

En este sentido, sugerimos una limitación de plazas relacionando la oferta de acceso con las necesidades de plazas a cubrir a corto y medio plazo.

7.10.2 Sería recomendable que para las universidades dependientes de una misma administración educativa, de acuerdo con ellas, se establecieran condiciones comunes de acceso a las distintas especialidades

La Orden Ministerial ECI/3858/2007 (de 27 de diciembre), en el Apartado 4.2 establece las condiciones de acceso al Máster:

Para el ingreso en el Máster se establece como requisito de acceso la acreditación del dominio de las competencias relativas a la especialización que se desee cursar, mediante la realización de una prueba diseñada al efecto por las Universidades, de la que quedarán exentos quienes estén en posesión de alguna de las titulaciones universitarias que se correspondan con la especialización elegida.

En el Capítulo 2 se detalló información sobre este tema. Entendemos que los requisitos de acceso establecidos por las Universidades se cumplen correctamente en el título, ya que es un criterio de calidad que evalúan las Agencias de Calidad de las Comunidades Autónomas en los procesos de Renovación de la Acreditación, al igual que se haya respetado el número de plazas ofertadas en la memoria verificada y que los criterios de admisión se hayan aplicado correctamente, permitiendo que los estudiantes tengan el perfil de ingreso adecuado para iniciar estos estudios.

En muchas universidades, los requisitos para poder acceder a las enseñanzas oficiales de este Máster son exclusivamente administrativos, referidos a estar en posesión de un título universitario oficial español o un título expedido por una institución de educación superior perteneciente a otro Estado integrante del EEES que faculte para el acceso a enseñanzas de Máster. En el caso de los títulos ajenos al EEES, deben estar homologados o contar con una declaración de equivalencia expedida a un título universitario oficial español por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Aunque excepcionalmente los servicios de competencias de ordenación y gestión académica puedan evaluar la equivalencia de las titulaciones procedentes de estados no pertenecientes al EEES, este grupo considera que esta vía de acceso al Máster no es recomendable, puesto que las personas que fueran admitidas mediante la misma no podrían ejercer la función docente en el Estado español, como se puede observar en el Real Decreto 270/2022 que modifica el Real Decreto 276/2007.

Como se ha comentado en el Capítulo 2, es interesante apuntar como ejemplo de buenas prácticas, que en Cataluña, este proceso inicial de preinscripción y admisión no recae sobre las universidades, sino que se realiza de manera unificada para todas las universidades y para todas las especialidades a través de una plataforma única gestionada por la autoridad competente. La prescripción corre a cargo de la Oficina de Orientación para el Acceso a la Universidad (OOAU) de la Generalitat de Catalunya, que gestiona el acceso al máster a través de medios telemáticos, garantizando los principios de publicidad, igualdad, mérito y capacidad a todo el estudiantado interesado. Tras este proceso, se realiza la asignación de plazas a las universidades, que son las que gestionan la matrícula.

7.10.3 Sería recomendable que se establecieran condiciones comunes de acreditación de idioma extranjero no nativo para las universidades

La Orden Ministerial ECI/3858/2007 (de 27 de diciembre), en el Apartado 4.2 establece las condiciones de acceso al Máster:

Asimismo, habrá de acreditar el dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, de acuerdo con la Recomendación N.º R (98)6 del Comité de Ministros de Estados Miembros de 17 de octubre de 2000.

Con el fin de facilitar la gestión de admisión de este Máster, con una elevada demanda, los criterios de admisión en casi todas las universidades se reducen a comprobar la Acreditación del nivel B1 de idiomas, recogido la Orden Ministerial ECI/3858/2007.

Hemos podido comprobar que esta acreditación de idiomas se hace de formas diversas: en algunas universidades es mediante certificados con sello ACLES y en otras universidades se reduce a certificaciones de realización de cursos de idiomas.

7.10.4 El acceso al máster debería incluir una prueba de acceso general para todo el Estado Español, tanto para universidades públicas como privadas

Tanto en algunos territorios de nuestro contexto, como en otros sistemas europeos, existen pruebas de admisión a los estudios en educación. Es el caso, por ejemplo, de Islas Baleares y de Cataluña, donde, en concreto, al menos desde 2020, se realizan las denominadas Pruebas de Aptitud Personal (PAP) para la admisión a los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria (Generalitat de Catalunya, 2023). Estas pruebas constan de dos exámenes: Examen de Competencia Comunicativa y Razonamiento Crítico (CCIRC), y examen de Competencia

Lógico-Matemática (CLOM). En el caso de la Universidad de las Islas Baleares se añade una prueba oral consistente en una video presentación y una entrevista grupal. En las universidades públicas y en la UOC es un requisito haber superado las pruebas previamente a la admisión a estos estudios. En el caso de las universidades privadas, estas pruebas pueden superarse durante el primer curso de los grados.

Por ello, creemos que el acceso al máster podría estar regulado por algún tipo de prueba similar de carácter obligatorio para todas las universidades, públicas y privadas, del estado español. Por otro lado, hemos podido constatar que la prueba que menciona la Orden ECI/3858/2007 en su apartado 4.2 no se realiza en la mayoría de las universidades. La alta demanda hace que se hayan establecido tablas de admisión con la correspondencia entre titulaciones de Grado y las diferentes especialidades. Incluso, estas correspondencias están graduadas por niveles: nivel 1 o acceso directo a la especialidad, nivel Intermedio o acceso con correspondencia de un número determinado de ECTS de la especialidad y nivel bajo o acceso a través de la prueba de acceso a la especialidad. Todo ello evidencia, la necesidad de homogeneizar el acceso mediante una prueba específica. **En este sentido, se propone una prueba que evalúe tanto las competencias disciplinares de la especialidad, como otras competencias vinculadas con la docencia.** Esta prueba debería estar formada por los siguientes elementos constitutivos: (a) Evaluación de aptitudes/actitudes docentes; y (b) evaluación de contenidos disciplinares.

7.10.4.1 Evaluación de aptitudes/actitudes docentes y de Orientación

Respecto a la evaluación de aptitudes/actitudes docentes ya se está realizando en algunas universidades. La Universidad CEU San Pablo, por ejemplo, ha establecido que para acceder a este Máster se debe realizar una prueba tipo test, recibiendo el solicitante los resultados en el momento. Por otro lado, con la intencionalidad de conocer las competencias y aptitudes de los candidatos a ser admitidos en el Máster, escasas universidades contemplan como requisito obligatorio para la admisión la presentación del curriculum vitae; carta de recomendación o aval; experiencia profesional, investigadora o docente; participación en actividades de innovación, investigación o divulgación educativa, etc. (obligatorios en gran cantidad de Másteres Universitarios de investigación, que lo tienen establecido en sus memorias). Y, en muchas menos ocasiones, es obligatoria para el acceso al Máster alguna entrevista *online* o presencial con cada candidato. Como comentábamos, la gestión de admisión de este Máster, con una elevada demanda, imposibilita la valoración de estos criterios de admisión. Nos encontramos en la situación en que la gran cantidad de plazas ofertadas en la Memorias

verificadas del Título dificulta establecer criterios selectivos de acceso a los estudios, y de ello se resiente la calidad docente de los estudiantes en el perfil de acceso.

El perfil del alumnado difiere, en muchas ocasiones, del nivel de competencias (comunicativas, de relación) necesarias para cursar la titulación o, simplemente, presentan muy bajas expectativas motivacionales o vinculadas con la función docente, lo que también da lugar a elevados índices de insatisfacción por parte de dicho alumnado hacia la titulación

7.10.4.2 Evaluación de contenidos disciplinares

Esta evaluación de contenidos disciplinares permitiría la acreditación de las competencias de cada especialidad, tal y como se indica en el apartado 4.2 de Orden ECI/3858/2007, y de acuerdo a lo expuesto en el apartado 6.B. Esto podría articularse mediante examen de contenidos que podría inspirarse tanto en las pruebas ya existentes que se utilizan en algunas CCAA cuando el nivel de afinidad con la especialidad es bajo, como en las pruebas específicas de las oposiciones de cada especialidad. En cualquier caso, deberían acreditar la solvencia en las diferentes disciplinas que configuran cada especialidad. Sirva de ejemplo la especialidad de Biología y Geología, en la que el profesorado debe tener un conocimiento suficiente de Biología, Geología, Ciencias de la Tierra, Ciencias del Mar, Ciencias ambientales, Ecología, etc. Otro ejemplo sería la especialidad de Dibujo, cuyos estudiantes acceden a la especialidad desde grados en ingeniería, arquitectura, etc. que no garantizan la formación artística inicial necesaria para cursar la especialidad. De manera similar sucede con el caso de la especialidad de Geografía e Historia, con perfiles de ingreso especialistas en Geografía, Historia, Historia del Arte, Sociología, Antropología, Ciencias Políticas, Humanidades, etc. que no garantizan la formación disciplinar necesaria para cursar la especialidad de Geografía e Historia.

La preparación de este examen puede resultar un reto. Por ello, creemos que las universidades podrían ofertar microcredenciales y formación propia que sirvieran para esta tarea.

7.11 EL MÁSTER, EL ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA Y LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

La exigencia en nuestro país de que todas las personas que quieren dedicarse a la docencia en las etapas obligatoria y postobligatorias de la Educación Secundaria tengan una formación inicial docente de nivel de Máster universitario ha supuesto, sin duda, un avance importante en la cualificación del profesorado de estas etapas.

Ahora bien, para que este avance en la formación inicial tenga cada vez más repercusión en la mejora de la práctica educativa, es importante aumentar no solo la calidad del propio Máster sino el papel que esta etapa formativa tenga en procesos posteriores como son el acceso a la profesión docente y la formación permanente del profesorado. Actualmente, la formación inicial del profesorado está separada de estos dos procesos.

7.11.1 Sería importante que hubiese coherencia entre los procesos de formación inicial del profesorado y los procesos de selección

Los procesos de selección del profesorado, reglados actualmente en nuestro país solo para el acceso a la función pública, exigen, entre otros requisitos, que los aspirantes posean el título del Máster, pero no se tiene en cuenta si la especialidad de éste es adecuada para la especialidad de profesorado de Secundaria/FP/EIO para la que se presentan, ni tampoco el grado de aprovechamiento del Máster (las calificaciones). Actualmente, un aspirante a profesor/a de una especialidad del cuerpo de profesorado de secundaria puede hacerlo aunque la especialidad del Máster cursada no sea de dicha especialidad, o afín, y su título de Máster será tenido en cuenta de igual forma si ha obtenido un aprobado o un sobresaliente.

7.11.2 Sería importante que los procesos de selección del profesorado tuviesen en cuenta la idoneidad de la especialidad cursada del Máster y su grado de aprovechamiento

La situación actual hace que, para muchos aspirantes, el Máster pueda verse simplemente como un requisito sin mayor trascendencia en los procesos de ingreso a la profesión.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el documento “24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente (2022)”, incluyó este aspecto (propuesta 18) indicando la necesidad de relacionar la especialidad cursada en el Máster con el acceso a la carrera docente y que esta se tuviese en cuenta en la fase de concurso.

7.11.3 Sería relevante que profesorado universitario con amplia experiencia docente y cualificación en el Máster en Profesorado participase también en los procesos de selección del profesorado de educación secundaria, como ya ha sucedido en convocatorias anteriores en alguna comunidad autónoma como Castilla y León

Actualmente, en dichos procesos de selección del profesorado de secundaria el profesorado universitario del Máster no tiene posibilidad de intervenir. Si hemos asumido que en el Máster es muy importante la intervención de profesorado de educación secundaria con amplia

experiencia y cualificación, y así se recomienda en el apartado 7.7 de este capítulo, parecería lógico que también fuese relevante que el profesorado universitario pudiese intervenir en la selección del profesorado, lo que ayudaría a relacionar ambos procesos (formación inicial y selección del profesorado).

7.11.4 El Máster en profesorado debería ofrecer a los estudiantes información y orientaciones sobre los procesos de selección de profesorado de secundaria

Partiendo de que la formación inicial del profesorado no tiene como finalidad la preparación para los procesos de selección del profesorado, sí es importante tener en cuenta que se trata de un aspecto que preocupa a los y las estudiantes que cursan el Máster y que han decidido presentarse a dichos procesos. De forma complementaria o transversal se debería ofrecer a este alumnado información y orientación sobre los procesos de selección y de cómo su formación en el Máster está claramente relacionada con parte de dichos procesos, como son las pruebas de cuestiones psico-pedagógico-didácticas. Por ejemplo, en algunas universidades (Málaga, Lleida, etc.) se realizan actividades con esta finalidad como parte del programa de orientación profesional.

7.11.5 La formación inicial y la formación permanente deberían estar relacionadas

La formación inicial y permanente del profesorado son etapas de un proceso continuo de crecimiento y desarrollo profesional que deberían estar interconectadas. Actualmente, se trata de dos etapas totalmente desvinculadas que no ayudan a darle continuidad y calidad a la formación del profesorado. La responsabilidad de la formación inicial de profesorado recae en las universidades y la de la formación permanente en los organismos (Centros de Profesorado, Centros de Recursos, etc.) que han creado las comunidades autónomas con tal finalidad. Esta discontinuidad no ayuda a consolidar la formación como proceso continuo y, muy importante, en el desarrollo profesional del profesorado.

La etapa denominada de formación para la inducción, o del profesorado novel, es una etapa clave para la configuración de la identidad docente del profesorado. En esta etapa, que podría articularse con lo que se ha denominado el *MIR educativo, que consideramos una iniciativa a tener en cuenta, siempre que se lleve a cabo en centros educativos en los que los aspirantes a profesorado de secundaria puedan tener un entorno formativo rico y estimulante y que estuviesen acompañados y mentorizados tanto por profesorado en activo de secundaria como*

por profesorado universitario del Máster. De esta forma, se podría minimizar la discontinuidad entre la formación inicial y permanente. El profesorado en formación que participe en el *MIR educativo* podría tener alguna participación en el Máster informando y orientando a los estudiantes del Máster basándose en sus experiencias en el proceso de selección y en propio el *MIR educativo*, como sucede en el caso de la Universitat de Lleida.

Desde el curso 2023-2024, el Departamento de Educación y Formación Profesional de la Generalitat de Catalunya, con la cofinanciación del Fondo Social Europeo (FSE), ha creado el programa Sensei: un programa temporal de residencia de enseñanza inicial en los centros educativos cuya finalidad es ofrecer acompañamiento y apoyo al personal docente al comienzo de la profesión docente (Departament d'Educació i Formació Professional, s.f., apartado Inicio). La duración de la residencia es un curso, ya que se concibe como “una experiencia de capacitación profesional pensada especialmente para cien docentes noveles de secundaria de primer año. Los prepara para ser más autónomos, y les aporta las herramientas clave para desarrollar su tarea con mayor impacto en el alumnado y con mayor calidad docente a lo largo de su vida profesional” (Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2025, apartado Programa Sensei). “Está diseñado para desarrollarse en una escuela con el apoyo de un mentor, y cuenta con un programa de formación con seminarios, experiencias prácticas, reflexión, coeducación y retroalimentación constante” (Departament d'Educació i Formació Professional, s.f., apartado Inicio). Se emplea el concepto de “maestros que acompañan a maestros” a través de la figura del docente mentor, quien acompaña al docente novel durante la primera etapa de profesionalización.

El programa Sensei parte de “un constructo basado en la investigación, que ha demostrado el impacto positivo que los programas de inducción tienen sobre la calidad docente y el éxito educativo” (Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2025, apartado Programa Sensei), ya que toma como referencia las evidencias aportadas por diferentes organismos, como la UNESCO, la Comisión Europea y la OCDE, entre otros, que demuestran “la importancia y la necesidad de programas de inducción en los sistemas educativos, que tienen por objetivo incrementar la calidad de los docentes y la mejora de los resultados de enseñanza-aprendizaje. Los países con mejores resultados educativos y más equitativos cuentan con programas de residencia inicial docente.” (Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2025, apartado Programa Sensei).

Entre los principios que rigen este programa, destacamos la necesaria cooperación entre los agentes implicados en el desarrollo profesional: centros educativos, universidades, ICEs y otros organismos, potenciando la transversalidad en la toma de decisiones.

También podría ayudar a acortar la brecha entre formación inicial y permanente la ***creación de programas de formación permanente conjuntos entre las universidades y las comunidades autónomas en los que se abordasen problemas importantes de la práctica educativa que requieren, entre otros aspectos, de formación.*** Además, la identificación de estos problemas podría servir también para analizar y reconsiderar determinados contenidos y/o enfoques formativos del Máster.

Capítulo 8. Resumen de propuestas para la Mejora de la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria

INTRODUCCIÓN

Aunque el presente Libro Blanco analiza tanto los modelos concurrente (simultáneo) como consecutivo de formación inicial del profesorado, las propuestas clave se centran en el modelo consecutivo establecido actualmente en España, reconociendo que este es el marco estructural vigente y sobre el que trabajar la mejora. No obstante, se contempla, en el capítulo 7, la posibilidad de introducir elementos de flexibilidad que permitan adaptarse mejor a las demandas educativas actuales.

8.1 ESTRUCTURA GENERAL

Es fundamental replantear el sistema tomando en cuenta tanto la duración de los estudios como las competencias transversales necesarias

8.1.1 Incremento de los Créditos Didáctico-Sociopsicopedagógicos

Una propuesta central es **incrementar la proporción de créditos didáctico-sociopsicopedagógicos del 20% actual al 30-40%**. Los retos educativos actuales hacen imprescindible esta ampliación, considerando que en España la formación psicopedagógica representa únicamente el 20% del total (60 ECTS de 300 totales), mientras que en otros países europeos como Dinamarca supera el 60%.

Esta ampliación resulta necesaria dado que los desafíos contemporáneos de la educación — incluyendo la atención a la diversidad, la digitalización, las metodologías activas y la función tutorial— requieren una formación psicopedagógica más sólida y extensa. Esta ampliación proporcionaría las bases necesarias para que los futuros docentes puedan innovar y adaptarse a los cambios durante su carrera profesional.

8.2 DURACIÓN Y ESTRUCTURA DEL MÁSTER CONSECUTIVO

8.2.1 Ampliación de la Duración del Máster

La propuesta más significativa en este ámbito es **incrementar la duración del máster a 120 créditos**. La duración actual de 60 ECTS resulta insuficiente para garantizar la adquisición de las competencias docentes necesarias, especialmente cuando se compara con otros países europeos que siguen el modelo consecutivo.

Esta propuesta encuentra su justificación en varios elementos: primero, países como Francia, Italia y Luxemburgo, que mantienen el mismo modelo consecutivo que España, han optado por programas de 120 ECTS; segundo, si para la formación inicial de docentes de Educación

Infantil y Primaria se consideran necesarios 240 créditos, para el profesorado de Secundaria serían lógicos al menos 120 créditos; tercero, la actual propuesta de marco competencial docente requiere períodos más amplios de formación y práctica para el desarrollo adecuado de las competencias.

8.2.2 Mantenimiento de la Proporción entre Materias

Se propone que **el aumento de créditos del máster respete la actual proporción entre los créditos dedicados a las materias generales (20%) y a las específicas (40%)**. Esta decisión se considera apropiada dado que el profesorado de Educación Secundaria está intrínsecamente vinculado a materias concretas, y sus funciones docentes deben desarrollarse desde la enseñanza de dichas materias específicas.

Las competencias específicas y los contenidos de las diferentes áreas curriculares articulan tanto el "qué" como el "cómo" enseñar. Esta especificidad en el desarrollo de la profesión en educación secundaria demanda materias específicas en su formación inicial con suficiente número de créditos, además de la necesaria formación sociopsicopedagógica de carácter general.

8.2.3 Exclusión de Formación Disciplinar de Grado

Una propuesta metodológica importante establece que **el aumento de créditos del máster no debe incluir formación disciplinar propia de los grados universitarios**. Esta consideración resulta pertinente porque la formación disciplinar corresponde a la etapa de grado, y los estudiantes deben acreditar, antes de su acceso al máster, un mínimo de créditos en cada una de las materias que conforman su especialidad.

8.3 EJES ESTRUCTURALES Y COMPETENCIAS A ABORDAR

8.3.1 Promoción de las Capacidades Reflexivas y Críticas

Un eje fundamental es **desarrollar la identidad profesional docente como agente reflexivo y crítico**, con el propósito de que esta identidad profesional se amplíe más allá de los componentes disciplinares y didácticos. La literatura sobre formación del profesorado pone especial énfasis en definir el modelo de profesor que se desea formar, y la reflexión sobre la práctica constituye un elemento central en este proceso.

El marco actual de competencias docentes indica que "el desempeño profesional docente supone desarrollar funciones relacionadas con la investigación, la experimentación y la mejora

continua, la reflexión sobre su práctica, el trabajo en equipo y la participación en el centro". Esta capacidad reflexiva debe permear toda la formación inicial.

8.3.2 Reflexión Crítica como Competencia Transversal

Se propone que la **reflexión crítica sea una competencia obligatoria de todas las asignaturas del máster**. Todas las materias del Máster en Profesorado tendrían que abordar de forma explícita y concreta, en función de sus características, el desarrollo de las capacidades reflexivas y críticas del estudiantado.

Para ello es imprescindible que los períodos de prácticas en los centros educativos estén organizados y secuenciados en diferentes momentos del máster, de tal forma que todas las asignaturas tengan la oportunidad de fomentar la reflexión crítica "para la práctica", dotar a los estudiantes de herramientas para la "reflexión en la práctica" y realizar actividades de "reflexión sobre la práctica".

8.3.3 Coherencia entre Modelo Formativo y Didáctico

Una propuesta metodológica esencial es **asegurar la coherencia entre el modelo formativo desarrollado en el máster y el modelo didáctico que demandan los actuales currículos**. Este principio toma especial relevancia en la formación inicial del profesorado, donde los formadores "enseñan a enseñar y lo hacen enseñando".

La capacidad de transferencia de conocimientos puede verse dificultada si las metodologías con las que se enseña a los estudiantes del máster distan mucho de aquellas que se les presentan y se pretende que utilicen en su futura práctica profesional.

8.3.4 Interdisciplinariedad y Trabajo en Equipo

Se propone **potenciar la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo mediante la involucración de estudiantes en proyectos interdisciplinares trabajando en grupos pequeños con compañeros de otras especialidades**. Esta propuesta atiende a que los currículos actuales de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato inciden significativamente en la importancia de la interdisciplinariedad.

Los datos son elocuentes: los términos "interdisciplinar" o "interdisciplinariedad" se citan 38 veces en el Real Decreto de ESO y 55 veces en el de Bachillerato. Estos proyectos interdisciplinares podrían surgir de problemas educativos detectados por los propios estudiantes durante sus prácticas externas.

8.3.5 Explicitación de Concepciones Docentes Iniciales

Una propuesta pedagógica fundamental es **ayudar a los estudiantes a hacer explícitas sus concepciones docentes iniciales y confrontarlas con los resultados de la investigación educativa**. Esta propuesta parte del principio de que todos los estudiantes han estado más de 16 años escolarizados, conformando ideas sobre la profesión docente que pueden estar repletas de estereotipos y preconcepciones.

El máster, especialmente las asignaturas del primer semestre, debe ayudar a los estudiantes a hacer explícitas estas concepciones y confrontarlas con los resultados de la investigación educativa con base empírica consolidada. Este proceso es crucial para superar la brecha entre investigación y práctica educativa.

8.3.6 Profundización en la Investigación Educativa

Se propone **profundizar con el alumnado del máster en la naturaleza de la investigación educativa y confrontarla con sus ideas iniciales sobre la investigación**. Esta propuesta incluye que los estudiantes tengan oportunidades de involucrarse en investigaciones educativas centradas en la mejora de la práctica educativa donde el profesorado de educación secundaria participe como investigador.

8.3.7 Integración de Valores y Principios Éticos

Una propuesta innovadora es **potenciar y situar los principios de integridad y honestad académica en el vértice de toda la formación inicial**. En un mundo inundado de desinformación y noticias falsas, estos valores son clave para la profesión docente.

Los valores de honestidad, integridad, diversidad, probidad y ética deberían configurarse como elementos básicos del bagaje competencial y axiológico del futuro profesorado.

Desde este punto de vista, sería importante integrar estos principios y valores en la formación inicial que ayude a los estudiantes a reflexionar sobre su importancia en la profesión docente y como promoverlos, llegado el caso, entre sus futuros estudiantes.

8.3.8 Diseño de Modelo Competencial Específico

Se sugiere **diseñar un modelo competencial concreto para el máster de secundaria acorde a su realidad formativa y conforme a la duración propuesta de 90 o 120 créditos**, esto es, un modelo específicamente diseñado para las características y temporalización del máster.

8.3.9 Integración de Competencias Transversales

Se propone **incluir competencias transversales relacionadas con la sostenibilidad, interculturalidad, género, valores democráticos, igualdad, inclusión y neurodiversidad**. La LOMLOE establece que la Educación para el Desarrollo Sostenible se incluirá en la formación y acceso a la profesión docente, estableciendo que en 2025 todo el profesorado debe haber recibido cualificación en los objetivos de la Agenda 2030.

Por otra parte, en el mundo interconectado y con el desarrollo tecnológico de estos últimos años potenciado por la introducción de la inteligencia artificial (IA) en todos los ámbitos, incluido el educativo, es fundamental incluir en la formación inicial la competencia digital del futuro docente. Al mismo tiempo, el profesorado debe ser modelo lingüístico competente en diferentes idiomas, desde las lenguas propias de los diferentes territorios del Estado a las lenguas extranjeras, de forma que le permita hacer frente a la diversidad lingüística y cultural del contexto educativo.

Estas competencias podrían abordarse tanto desde asignaturas específicas como transversalmente en cada una de las asignaturas del máster.

8.4 EL PRÁCTICUM: FORMACIÓN PRÁCTICA EN CENTROS EDUCATIVOS

8.4.1 Acreditación y Requisitos de los Centros de Prácticas

Una propuesta fundamental es **establecer que los centros de prácticas cumplan una serie de requisitos que fundamenten unas buenas prácticas**. Estos requisitos deben incluir aspectos materiales (espacios, herramientas, instrumentos y profesorado suficiente) y psicopedagógicos (condiciones que aseguren el cumplimiento de aspectos esenciales de la normativa educativa).

Los aspectos pedagógicos deberían considerar el desarrollo de competencias, la acción tutorial, la atención a la diversidad y la inclusión, tomando como referencia documentos como el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que permitan asegurar la igualdad de oportunidades y la sostenibilidad.

8.4.2 Reconsideración de la Duración del Prácticum

Se propone **reconsiderar la duración del prácticum aumentando proporcionalmente los créditos de prácticas**. La media actual de 21% de los 60 ECTS del máster resulta insuficiente. Un futuro máster de 90 ECTS o 120 ECTS debería respetar, como mínimo, esta proporción, si no ampliarla dado su sentido habilitante.

Los másteres europeos de 90 y 120 ECTS destinan entre 25% y 40% de los créditos a prácticas docentes, lo que supondría doblar el número de créditos del modelo actual español. Esta ampliación permitiría una formación práctica más sólida y efectiva.

8.4.3 Establecimiento de Períodos Múltiples de Prácticas

Se propone **establecer al menos dos fases prácticas que incluyan períodos de observación y de intervención docente en las diferentes etapas educativas**. En un máster de 90 o 120 créditos se plantearía, por tanto, implementar varios periodos de prácticas.

La inclusión de varios períodos de prácticas favorece un proceso de retroalimentación progresiva entre la experiencia en el aula, en el centro y en la comunidad, y la enseñanza universitaria. Este enfoque permite que los estudiantes apliquen en contextos reales los conocimientos teóricos adquiridos en cada fase, regresando al ámbito académico con una comprensión más profunda de los desafíos del aula.

8.4.4 Fomento de la Colaboración Universidad-Centros

Se propone **fomentar la colaboración entre tutores de centros educativos y tutores universitarios en actividades de investigación e innovación educativa, entre otras**. Esta colaboración fortalecería la relación entre teoría y práctica, favorecería que todas las asignaturas incorporen componentes didácticos vinculados a las materias, y avanzaría hacia un modelo de "formación en alternancia".

Una propuesta innovadora es la creación de comunidades profesionales de aprendizaje entre la universidad y los centros educativos. Este concepto busca superar la dicotomía entre la formación académica universitaria (primer espacio) y la experiencia en las escuelas (segundo espacio).

Estas Comunidades profesionales de aprendizaje estarían conformadas por grupos de profesorado universitario y de los niveles educativos correspondientes, trabajando en innovación y establecimiento de buenas prácticas, amparados por la administración autonómica y el apoyo de las universidades. Se plantea como un espacio híbrido donde se combinan conocimientos de ambas instituciones.

8.4.5 Criterios de Selección de Tutores

Se propone **determinar criterios específicos que faciliten la selección de tutores y tutoras de centros educativos**. Los criterios generales incluyen: experiencia mínima de 3-5 años como

docente, experiencia en el centro educativo, estar actualizado psicopedagógicamente, contar con informe favorable del centro, y demostrar implicación en proyectos.

El profesorado tutor debe pasar de ser simplemente supervisor, como ocurre en algunos casos, a convertirse en mentor que inspire, estimule, guíe, modele y acompañe el crecimiento del futuro docente. Esta función requiere redefinición y profesionalización específica.

8.4.6 Formación y Compensación de Tutores

Se propone **establecer formación específica obligatoria para tutores de centros educativos**, incluyendo cursos de formación específica, programas de certificación, redes de aprendizaje y observación compartida.

Paralelamente, se debe **establecer compensación y reconocimiento adecuado por la labor tutorial**, incluyendo reducción de carga lectiva, incentivos en la carrera profesional, certificación de competencias en mentoría, y posibilidades de desarrollo profesional especializado.

8.5 EL TRABAJO FIN DE MÁSTER

8.5.1 Definición de Modalidades Específicas

Se propone **definir modalidades específicas del TFM centradas en la práctica docente**. Dado que el máster tiene carácter habilitante, su enfoque debe estar claramente vinculado al ejercicio de la docencia. Entre las modalidades más relevantes se encuentran: investigación psicoeducativa aplicada (orientada a la resolución de problemas concretos mediante investigación-acción) e innovación psicoeducativa (enfocada en el diseño, implementación y evaluación de proyectos pedagógicos mediante investigación basada en el diseño).

Esta propuesta considera que no todos los egresados desarrollarán una carrera académica o investigadora, pero todos necesitan herramientas para la reflexión sobre la práctica docente y el desarrollo de estrategias aplicables en el aula.

8.5.2 Vinculación con Problemas del Contexto Socioeducativo

Se propone **vincular el TFM a problemas reales del contexto socioeducativo en el marco del rigor científico**. Este enfoque permite aumentar la relevancia del TFM al conectarlo con necesidades reales del contexto educativo, identificando problemas sociopsicoeducativos y tratando de abordarlos desde la investigación aplicada.

Un TFM basado en el análisis de problemáticas reales permite reducir la brecha entre teoría y práctica, fomenta una mirada crítica y reflexiva sobre la práctica docente, y se convierte en una herramienta de intervención y mejora que puede impactar directamente en la calidad educativa del centro.

8.5.3 Ampliación de Créditos del TFM

Se propone **aumentar los créditos del TFM proporcionalmente al aumento total del máster**. La ampliación de la duración del máster y, en consecuencia, del TFM permitiría diversificar la tipología de trabajos desarrollados, favoreciendo propuestas más rigurosas y vinculadas a experiencias prácticas en el aula.

Los modelos europeos de 120 créditos destinan entre 15 y 20 créditos al TFM, lo que permitiría una mayor dedicación a seminarios formativos sobre metodologías específicas, profundización en las prácticas docentes y un enfoque más reflexivo sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

8.6 PROFESORADO DEL MÁSTER

8.6.1 Definición de Criterios de Idoneidad

Se propone **definir con precisión qué categorías profesionales deben conformar el claustro de profesorado del máster**. Se deben utilizar criterios académicos de idoneidad profesional basados en la trayectoria docente y/o investigadora relacionada con la enseñanza-aprendizaje y la formación de docentes en secundaria.

Esta propuesta responde a que actualmente no existe un criterio específico definido para la asignación de docencia en el máster, dependiendo frecuentemente de decisiones internas de cada centro o departamento, lo que genera gran disparidad entre universidades.

8.6.2 Incorporación de Profesorado en Activo

Se propone **fomentar la incorporación del profesorado en activo de Educación Secundaria a los equipos docentes del máster**. Este perfil es el referente actual de la titulación habilitante para el ingreso en los cuerpos de profesorado de secundaria, y su experiencia práctica es fundamental para la formación inicial.

No obstante, es importante que este profesorado tenga formación específica en psicología y didáctica de las disciplinas y metodologías de enseñanza, ya que no todo el profesorado de secundaria posee esta formación específica para la docencia universitaria.

8.6.3 Creación de Figura Contractual Específica

Se propone **crear una figura contractual específica que facilite la participación del profesorado de secundaria en el máster**. Esta figura podría ser similar al profesorado vinculado a Ciencias de la Salud: un “profesorado vinculado a Ciencias de la Educación” que permita al profesorado reducir horas docentes en su centro principal de trabajo y favorezca su participación en el máster universitario.

Esta propuesta atiende a las dificultades actuales para compatibilizar horarios entre centros de secundaria y universidades, la sobrecarga de trabajo que implica cumplir con obligaciones en ambos centros, y la inestabilidad en la plantilla de docentes universitarios.

8.6.4 Establecimiento de Requisitos para la Docencia

Se propone **establecer requisitos específicos para la docencia en el máster**. El profesorado que acceda por primera vez debería acreditar su vinculación y formación en materia didáctico-psicopedagógica.

Entre los requisitos recomendables pudieran estar: docencia previa en los niveles que regula el máster, poseer el Máster Universitario en Formación del Profesorado u otro máster vinculado a la docencia o a la innovación docente, publicaciones sobre aspectos didáctico-psicopedagógicos, o premios y reconocimientos vinculados con la innovación docente.

8.7 ESPECIALIDADES Y PARTICULARIDADES ESPECÍFICAS

8.7.1 Revisión de Titulaciones de Acceso

Se propone **revisar las titulaciones que dan acceso a las diferentes especialidades del máster**. El abanico de titulaciones de acceso es muy disperso entre universidades, lo que hace muy difícil garantizar una formación de calidad común al acceder estudiantes con formación inicial de grado muy diversa.

Esta propuesta está vinculada también a las titulaciones de acceso que permiten presentarse a las especialidades en el concurso-oposición, por lo que se requiere un trabajo coordinado para acotar y redefinir estos requisitos.

8.7.2 Actualización de Denominaciones de especialidades

Se propone **actualizar las denominaciones de las especialidades**, algunas de ellas obsoletas según estándares internacionales.

Esta propuesta surge de la desconexión existente, en algunas especialidades, entre el término actual y la realidad formativa de las aulas, evidenciada por la disparidad de denominaciones entre universidades.

8.8 DESARROLLO Y COORDINACIÓN DEL MÁSTER

8.8.1 Evitar la Atomización de Créditos

Se propone **evitar la atomización de créditos en las materias y asignaturas** que pueda conllevar que el estudiantado no tenga tiempo para profundizar y sedimentar los conocimientos adquiridos.

Esta propuesta busca favorecer una formación más sólida y coherente, evitando la fragmentación excesiva que puede comprometer la calidad del aprendizaje.

8.8.2 Incremento de Mecanismos de Coordinación

Se propone **incrementar los mecanismos de coordinación docente**. La coordinación entre docentes continúa siendo una de las principales debilidades del máster, manifestándose especialmente en la conexión entre módulo genérico y específico, y entre el prácticum y el TFM.

Una coordinación efectiva es esencial para evitar que la fragmentación de las asignaturas comprometa la coherencia global del programa, tanto en contenidos como en metodologías empleadas.

8.8.3 Inclusión de Horarios de Coordinación

Se propone **incluir horarios específicos de coordinación en la planificación docente y académica**. Al igual que se hace con los horarios de tutorías, se debe establecer tiempo específico para coordinación, contribuyendo al desarrollo de procesos más eficientes y mayor calidad en contenidos y metodologías.

8.9 ACCESO Y SELECCIÓN

8.9.1 Condiciones Comunes de Acceso

Se propone **establecer condiciones comunes de acceso para universidades dependientes de una misma administración educativa en aquellas comunidades autónomas en las que no**

sea así. El ejemplo exitoso de Cataluña, donde el proceso inicial de preinscripción y acceso se realiza de manera unificada a través de una plataforma única, demuestra la viabilidad de esta propuesta.

8.9.2 Prueba de Acceso General

Se propone **establecer una prueba de acceso general para todo el Estado, tanto para universidades públicas como privadas.** Esta prueba evaluaría tanto las competencias disciplinares de la especialidad como otras competencias vinculadas con la docencia, incluyendo evaluación de aptitudes/actitudes docentes y evaluación de contenidos disciplinares.

8.9.3 Relación entre Formación Inicial y Permanente

Se propone **relacionar la formación inicial y la formación permanente del profesorado** que actualmente constituyen dos etapas totalmente desvinculadas que no ayudan a darle continuidad y calidad a la formación del profesorado.

En este sentido, la etapa de formación para la inducción o del profesorado novel, que podría articularse con el denominado "MIR educativo", constituye una oportunidad para minimizar esta discontinuidad, siempre que se desarrolle en centros educativos con entornos formativos ricos y con acompañamiento tanto de profesorado en activo como universitario.

CONCLUSIONES

Las propuestas aquí recogidas configuran un marco integral para la mejora del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria en el contexto del modelo consecutivo vigente en España. Las propuestas se centran en optimizar el modelo actual mediante:

1. **Ampliación significativa de la duración a 120 créditos** para permitir una formación más sólida y completa.
2. **Fortalecimiento del prácticum** mediante acreditación de centros, formación de tutores y establecimiento de múltiples períodos de prácticas.
3. **Mejora de la coordinación** entre todos los actores implicados y coherencia entre formación inicial, selección y formación permanente.
4. **Integración de competencias transversales** y valores éticos fundamentales para la profesión docente del siglo XXI.

5. Profesionalización del profesorado del máster mediante criterios de idoneidad y participación del profesorado en activo.

Estas propuestas, fundamentadas en el análisis comparativo internacional y en las evidencias sobre formación docente, constituyen una hoja de ruta para la mejora sustancial de la formación inicial del profesorado de educación secundaria en España, manteniendo el marco consecutivo pero incorporando las mejoras necesarias para adaptarse a los retos educativos contemporáneos.

ANEXO 1. AMPLIACIÓN INFORMACIÓN MÁSTER POR CCAA, UNIVERSIDADES Y CAMPUS

Tabla 1. Máster Formación del Profesorado. Comunidades Autónomas. Universidades y Campus. Enlaces para ampliar la información.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	UNIVERSIDAD/ CAMPUS	FUENTE
Comunidad Autónoma de ANDALUCÍA	Universidad de Almería	La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.ual.es/estudios/masteres/presentacion/7035
	Universidad de Cádiz	La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://educacion.uca.es/master-en-profesorado-educacion-secundaria-bachillerato-formacion-profesional-idiomasy/
	Universidad de Córdoba	La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.uco.es/idep/profesorado-ensenanza-secundaria-obligatoria-bachillerato#presentacion
	Universidad de Granada	Universidad de Granada. Campus Granada La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://masteres.ugr.es/profesorado

	Campus: Granada, Ceuta y Melilla	Universidad de Granada. Campus Ceuta La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://masteres.ugr.es/informacion/titulaciones/master-universitario-profesorado-ensenanza-secundaria-obligatoria-bachillerato-formacion-profesional-enseanzas-idiomas-campus-ceuta Universidad de Granada. Campus Melilla La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://masteres.ugr.es/informacion/titulaciones/master-universitario-profesorado-ensenanza-secundaria-obligatoria-bachillerato-formacion-profesional-enseanzas-idiomas-campus-melilla
	Universidad de Huelva	La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.uhu.es/fedu/masterprofesorado/
	Universidad Internacional de Andalucía. Campus: La Rábida/Baeza	La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.unia.es/estudios-y-acceso/oferta-academica/masteres-oficiales/master-universitario-en-profesorado-de-ensenanza-secundaria-obligatoria-bachillerato-formacion-profesional-y-ensenanza-de-idiomas
	Universidad de Jaén	La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.ujaen.es/estudios/oferta-academica/masteres/master-universitario-en-profesorado-de-educacion-secundaria-obligatoria-y-bachillerato#presentacion
	Universidad de Málaga	La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.uma.es/master-en-profesorado/
	Universidad de Pablo de Olavide	La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.upo.es/master/Master-Oficial-Profesorado-de-Educacion-Secundaria-Obligatorio-y-Bachillerato-Formacion-Profesional-

		y-Ensenanza-de-Idiomas/
	Universidad de Sevilla Centro Universitario de Osuna (Centro adscrito)	Universidad de Sevilla La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://masteroficial.us.es/maes/ Centro Universitario de Osuna La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://euosuna.org/index.php/es/estudios/master-universitario/master-en-profesorado-de-eso-bachiller-fp-y-enseanzas-de-idiomas

COMUNIDAD AUTÓNOMA	UNIVERSIDAD/CAMPUS	FUENTE
Comunidad Autónoma de ARAGÓN	Universidad de Zaragoza Campus: Zaragoza/Huesca /Teruel	La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: http://educacion.unizar.es/master-profesorado-secundaria/master-universitario-en-profesorado-de-educacion-secundaria
COMUNIDAD AUTÓNOMA	UNIVERSIDAD/CAMPUS	FUENTE
Comunidad Autónoma del PRINCIPADO DE ASTURIAS	Universidad de Oviedo	La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.uniovi.es/ast/estudia/masteres/socialesyjuridicas/formacionprofesorado
COMUNIDAD AUTÓNOMA	UNIVERSIDAD/CAMPUS	FUENTE

Comunidad Autónoma de LAS ISLAS BALEARES	Universitat de les Illes Balears Campus de Palma y sedes universitarias de Ibiza y Menorca	La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://estudis.uib.es/es/estudis-de-master/master/MFPR/
COMUNIDAD AUTÓNOMA	UNIVERSIDAD/CAMPUS	FUENTE
Comunidad Autónoma de LAS ISLAS CANARIAS	El Máster se ofrece en dos universidades públicas Universidad de Las Palmas de Gran Canaria Universidad de La Laguna	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://educ.ulpgc.es/estudios/masteres/master-universitario-en-formacion-del-profesorado-de-educacion-secundaria-obligatoria-y-bachillerato-formacion-profesional-y-ensenanza-de-idiomas Universidad de La Laguna La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.ull.es/masteres/formacion-profesorado/
COMUNIDAD AUTÓNOMA	UNIVERSIDAD/CAMPUS	FUENTE
Comunidad Autónoma de Cantabria	Universidad de Cantabria. Santander	La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://web.unican.es/centros/educacion/m%C3%A1steres/master-en-formacion-del-profesorado-de-secundaria
COMUNIDAD AUTÓNOMA	UNIVERSIDAD/CAMPUS	FUENTE
Comunidad Autónoma de Cataluña	El Máster se oferta en ocho universidades públicas: Universidad Autónoma de Barcelona/Universidad de Barcelona/Universidad de Girona/Universidad de Lleida/	La coordinación se realiza desde el Departamento de Universidades (distribución de especialidades, plazas...) https://universitats.gencat.cat/es/estudis-universitaris/tipus-estudis-universitaris/masters-universitaris/master-formacio-professorat/index.html Especialidades y plazas por Universidades en https://universitats.gencat.cat/es/estudis-universitaris/tipus-estudis-universitaris/masters-universitaris/master-formacio-professorat/especialitats-master/

	Universidad Oberta de Catalunya/ Universidad Pompeu Fabra /Universidad Politècnica de Catalunya//Universidad Rovira i Virgili	Universidad Autónoma de Barcelona La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.uab.cat/web/estudiar/la-oferta-de-masteres-oficiales/informacion-general/formacion-del-profesorado-de-educacion-secundaria-obligatoria-y-bachillerato-formacion-profesional-y-enseñanzas-de-idiotomas-1096480309770.html?param1=1236065658068 Universidad de Barcelona La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://web.ub.edu/es/web/estudis/w/masteruniversitari-M2002 Universidad de Girona La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.udg.edu/es/masters-en-educacio-i-psicologia/Formacio-professorat Universidad de Lleida La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://mastersecundaria.udl.cat/es/ Universidad Oberta de Catalunya La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.uoc.edu/es/estudios/masters/master-universitario-formacion-profesorado Universidad Pompeu Fabra La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.upf.edu/web/mastersecundaria
--	--	---

		Universidad Politécnica de Catalunya La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.upc.edu/es/masteres/formacion-del-profesorado-de-educacion-secundaria-obligatoria-y-bachillerato-formacion-profesional-y-ensenanza-de-idomas Universidad Rovira i Virgili La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster:
COMUNIDAD AUTÓNOMA	UNIVERSIDAD/CAMPUS	FUENTE
Comunidad Autónoma de CASTILLA-LA MANCHA	Universidad de Castilla-La Mancha Campus de Albacete; Campus de Ciudad Real; Campus de Cuenca; Campus de Toledo	El Máster de Secundaria se oferta en cuatro campus. Información en https://www.uclm.es/estudios/masteres/master-secundaria-fp-idomas
COMUNIDAD AUTÓNOMA	UNIVERSIDAD/CAMPUS	FUENTE
Comunidad Autónoma de CASTILLA-LEÓN	El Máster se oferta en cuatro universidades públicas: Universidad de Burgos Universidad de León Universidad de Salamanca Universidad de Valladolid	Universidad de Burgos La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.ubu.es/master-universitario-en-profesor-de-educacion-secundaria-obligatoria-y-bachillerato-formacion-profesional-y-ensenanza-de-idomas Universidad de León La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: http://www.unileon.es/estudiantes/oferta-academica/masteres/mu-formacion-profesorado-eso-bachillerato-fp-idomas Universidad de Salamanca La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.usal.es/master-profesor-de-educacion-secundaria-obligatoria-y-bachillerato-formacion-profesional-y-enseanzas

		Universidad de Valladolid (Campus de Valladolid/Campus Palencia) La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.uva.es/export/sites/uva/2.estudios/2.05.mastersecundaria/2.04.01.oferta/estudio/Master-en-Profesor-de-Educacion-Secundaria-Obligatoria-y-Bachillerato-Formacion-Profesional-y-Ensenanzas-de-Idiomas-00001/
COMUNIDAD AUTÓNOMA	UNIVERSIDAD/CAMPUS	FUENTE
Comunidad Autónoma de GALICIA	Universidad de Santiago de Compostela Campus: Santiago y Lugo	La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.usc.gal/es/estudios/masteres/ciencias-sociales-juridicas/master-universitario-profesorado-educacion-secundaria-obligatoria-bachillerato-formacion-profesional-ensenanzas-idiomas-especialidad-ciencias-experimentales-matematicas-tecnologia-informatica-0
	Universidad de Vigo Campus: Vigo, Ourense y Pontevedra	La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://mpe.uvigo.es/es/
	Universidad de A Coruña Campus: A Coruña	La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://estudios.udc.es/es/study/admission/437v06
COMUNIDAD AUTÓNOMA	UNIVERSIDAD/CAMPUS	FUENTE
Comunidad Autónoma de MADRID	El Máster se oferta en cinco universidades públicas: Universidad de Alcalá de Henares Universidad Autónoma de Madrid Universidad Complutense Universidad Politécnica de Madrid	Universidad de Alcalá de Henares La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://posgrado.uah.es/es/oferta/Formacion-del-Profesorado-de-ESO-Bachillerato-Formacion-Profesional-y-Ensenanza-de-Idiomas/ Universidad Autónoma de Madrid

	Universidad del Rey Juan Carlos	La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://uam.es/CentroEstudiosPosgrado/MU_Formacion_Profesorado_Educacion_Secundaria_Bachillerato/1446794562391.htm?language=es_ES&nDept=5&pid=1446755975574&pidDept=1446755975995 Universidad Complutense La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.ucm.es/masterformacionprofesorado Universidad Politécnica de Madrid La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.upm.es/estudiantes/estudios_titulaciones/estudios_master/programas?id=30.3&fmt=detail Universidad del Rey Juan Carlos La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.urjc.es/estudios/master/847-formacion-del-profesorado-de-ed-secundaria-bachillerato-fp-e-idiomas#admisión-y-matricul
COMUNIDAD AUTÓNOMA	UNIVERSIDAD/CAMPUS	FUENTE
Región de MURCIA	Universidad de Murcia Campus: Espinardo	La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.um.es/web/estudios/masteres/profesorado
COMUNIDAD AUTÓNOMA	UNIVERSIDAD/CAMPUS	FUENTE
Comunidad Autónoma de NAVARRA	Universidad Pública de Navarra Campus: Pamplona	El Máster de Secundaria (presencial) se oferta en un único campus en Pamplona. La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.unavarra.es/sites/masteres/educacion/profesorado-ed-secundaria/presentacion.html

COMUNIDAD AUTÓNOMA	CAMPUS	
Comunidad Autónoma del PAÍS VASCO	UPV/EHU Goi Mailako online Institutua (centro adscrito)	La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.ehu.eus/es/web/master/master-formacion-profesorado
COMUNIDAD AUTÓNOMA	UNIVERSIDAD-CAMPUS	FUENTE
Comunidad Autónoma de LA RIOJA	Universidad de la Rioja. Campus: Logroño	La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.unirioja.es/masteres-universitarios/master-en-profesorado-de-educacion-secundaria-obligatoria-y-bachillerato-formacion-profesional-y-enseñanzas-de-idiomasy/
COMUNIDAD AUTÓNOMA	UNIVERSIDAD-CAMPUS	FUENTE
Comunidad Autónoma de VALENCIA	El Máster de Secundaria se oferta en cinco universidades públicas: Universitat de Valencia, Universitat Jaume I, Universitat d'Alacant i Universidad Miguel Hernández de Elche	Universitat de Valencia La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.uv.es/uvweb/master-profesorado-secundaria/es/especialidades-del-master/presentacion-especialidades/presentacion-especialidades-1285887042984.html Universitat d'Alacant La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://web.ua.es/es/masteres/profesorado-de-educacion-secundaria-obligatoria-y-bachillerato-formacion-profesional-y-ensenanza-de-idiomasy/ Universitat Miguel Hernández de Elche La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.uv.es/uvweb/master-profesorado-secundaria/es/especialidades-del-master/presentacion-especialidades/presentacion-especialidades-1285887042984.html

		Universidad Jaume I La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.uji.es/estudis/base/2024/masters/professorat/?p=2021%2Fpage-producto-documento-completo Universidad Politécnica de Valencia La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.upv.es/titulaciones/MUPES/indexc.html
TERRITORIO NACIONAL	UNIVERSIDAD-CAMPUS	FUENTE
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED)	Campus del Noroeste: Centros Asociados de las Comunidades Autónomas de Galicia, Asturias, Castilla-León y Extremadura. Campus del Nordeste: Centros Asociados de las Comunidades Autónomas de Cantabria, La Rioja, País Vasco, Navarra, Aragón y Cataluña. Campus de Madrid: Centros Asociados de la Comunidad Autónoma de Madrid. Campus del Este-Centro: Centros Asociados de las Comunidades Autónomas de Valencia, Murcia, Islas Baleares y Castilla-La Mancha. Campus del Sur: Centros Asociados de las Comunidades Autónomas de	Se oferta en el territorio nacional (17 comunidades autónomas y en las 2 ciudades autónomas de Ceuta y Melilla). Se suman los Centros de Titularidad Pública que el Ministerio de Educación y Formación Profesional tiene en el exterior [relación de centros] La información se encuentra disponible en abierto en la página web del máster: https://www.uned.es/universidad/inicio/estudios/masteres/master-universitario-en-formacion-del-profesorado-de-educacion-secundaria-obligatoria-y-bachillerato-formacion-profesional-y-enseanzas-de-idomas.html?idContenido=1

	Andalucía, Canarias y de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.	
--	---	--

ANEXO 2. ESPECIALIDADES DEL MÁSTER: DENOMINACIÓN Y NÚMERO DE PLAZAS

Tabla 2. Relación de oferta de especialidades y plaza: Andalucía

Comunidad Autónoma	Andalucía												
Universidad	Universidad de Almería	Universidad de Cádiz	Universidad de Córdoba	Universidad de Granada			Universidad de Huelva	Universidad de Jaén	Universidad de Málaga	Universidad de Sevilla		Universidad Pablo de Olavide	Universidad Internacional de Andalucía
CAMPUS	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Ceuta	Melilla	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	C.U. Osuna (Centro Adscrito)	Pablo de Olavide	La Rábida y Baeza
OBSERVACIONES:													(h)
PLAZAS	230	210	275	862			200	300	550	463 (j)	120	260	140
Nº ESPECIALIDADES	10	11	12	15 (21 itinerarios)	15	15	8	15	16	21	9	9	7
Administración de empresas													20
Alemán										4			
Análisis y química industrial													
Asesoría y procesos de imagen personal													
Biología y geología	20	X	X	X	X	X	25	X	X	33	18	X	
Construcciones civiles y edificación													
Dibujo imagen y artes plásticas	20	X	X	X	X	X		X	X	18	5		
Economía empresa y comercio	30	X (a)	X	X	X	X		X	X	21		X	

Comunidad Autónoma	Andalucía												
Universidad	Universidad de Almería	Universidad de Cádiz	Universidad de Córdoba	Universidad de Granada			Universidad de Huelva	Universidad de Jaén	Universidad de Málaga	Universidad de Sevilla		Universidad Pablo de Olavide	Universidad Internacional de Andalucía
CAMPUS	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Ceuta	Melilla	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	C.U. Osuna (Centro Adscrito)	Pablo de Olavide	La Rábida y Baeza
OBSERVACIONES:													(h)
Educación física	20	X	X	X	X	X	25	X	X	30	20	X	
Filosofía				X						12			
Física y química	20	X	X	X	X	X	25	X	X	25		X	
Formación y orientación laboral				X (d)	X (d)	X		X	X	12	10	X	20
Francés				X				X	X	20			
Geografía e historia	25	X (b)	X	X	X	X	25	X	X (g)	45	23	X	
Griego													
Hostelería y turismo				X	X	X			X	7			20
Informática				X				X		25			20
Inglés	30	X	X	X	X	X	25	X	X	32	10	X	
Intervención socio-comunitaria				X (e)									20 (i)
Italiano										2			
Latín				X (f)					X (f)	5 (f)			
Lengua castellana y literatura	15	X	X	X	X	X	25	X		38	11	X	
Matemáticas	25	X	X	X	X	X		X	X	35	14	X	
Música			X	X	X	X		X	X	19			

Comunidad Autónoma	Andalucía												
Universidad	Universidad de Almería	Universidad de Cádiz	Universidad de Córdoba	Universidad de Granada			Universidad de Huelva	Universidad de Jaén	Universidad de Málaga	Universidad de Sevilla		Universidad Pablo de Olavide	Universidad Internacional de Andalucía
CAMPUS	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Ceuta	Melilla	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	C.U. Osuna (Centro Adscrito)	Pablo de Olavide	La Rábida y Baeza
OBSERVACIONES:													(h)
Navegación e instalaciones marinas													
Organización y gestión comercial													
Organización y procesos de mantenimiento de vehículos													
Orientación educativa		X	X	X	X	X	25		X	30			
Portugués													
Procesos sanitarios				X	X	X		X	X	15	9		20
Procesos y medios de comunicación													
Tecnología y procesos industriales	25	X (c)	X	X	X (c)	X (c)	25 (c)	X	X (c)	35			20
Chino				X									

- (a) Administración, Empresa y Formación Laboral
(b) Ciencias Sociales: Geografía e Historia y Filosofía
(c) Tecnología, Informática y Procesos Industriales

- (d) *Dos itinerarios en la especialidad de Formación y Orientación Laboral (Itinerario FOL e Itinerario Servicios)*
- (e) *Servicios a la Comunidad*
- (f) *Latín y griego*
- (g) *Geografía e Historia y Filosofía*
- (h) *La Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) solo oferta especialidades de Formación Profesional, en concreto 7 especialidades. Se imparten en dos sedes ubicadas en La Rábida (Huelva) y Baeza (Jaén). Las 20 plazas de cada especialidad se reparten entre las dos sedes.*
- (i) *Servicios a la Comunidad*
- (j) *La Universidad de Sevilla cuenta con 4 dobles másteres que elevan la oferta de 463 a 533 plazas en el centro propio: Doble M.U. MAES y Filosofía y Cultura Moderna(20 plazas), Doble M.U. MAES y Estudios Lingüísticos, Literarios y Culturales (20 plazas), Doble M.U. MAES y Estudios Hispánicos Superiores: (20 plazas) y Doble M.U. MAES y Matemáticas (10 plazas).*

Tabla 3. Relación de oferta de especialidades y plaza: Aragón

Comunidad Autónoma	Aragón		
Universidad	Universidad de Zaragoza		
CAMPUS	Zaragoza	Huesca	Teruel
OBSERVACIONES:			
PLAZAS	515		
Nº ESPECIALIDADES	15	1	1
<i>Desglose plazas</i>	<i>510</i>	<i>30</i>	<i>30</i>
Administración de empresas			
Alemán			
Análisis y química industrial			
Asesoría y procesos de imagen personal			
Biología y geología	40		
Construcciones civiles y edificación			
Dibujo imagen y artes plásticas			30
Economía empresa y comercio	30 (a)		
Educación física		30	
Filosofía	20		
Física y química	30		
Formación y orientación laboral	20 (b)		
Francés	20		
Geografía e historia	85		
Griego			
Hostelería y turismo			
Informática	30 (c)		
Inglés	60		

Comunidad Autónoma	Aragón		
Universidad	Universidad de Zaragoza		
CAMPUS	Zaragoza	Huesca	Teruel
OBSERVACIONES:			
Intervención socio-comunitaria			
Italiano			
Latín			
Lengua castellana y literatura	60 (d)		
Matemáticas	25		
Música	20 (e)		
Navegación e instalaciones marinas			
Organización y gestión comercial			
Organización y procesos de mantenimiento de vehículos			
Orientación educativa	30		
Portugués			
Procesos sanitarios	20 (f)		
Procesos y medios de comunicación			
Tecnología y procesos industriales	20 (g)		

(a) *Economía y Empresa*

(b) *Administración, Marketing, Turismo, Servicios a la Comunidad y FOL*

(c) *Tecnología e Informática*

(d) *Lengua y Literatura, Latín y Griego*

(e) *Música y Danza*

(f) *Procesos Sanitarios, Químicos, Ambientales y Agroalimentarios*

(g) *Procesos Industriales y de Construcción*

Tabla 4. Relación de oferta de especialidades y plaza: Principado de Asturias

Comunidad Autónoma	Asturias
Universidad	Universidad de Oviedo
CAMPUS	Oviedo
OBSERVACIONES:	(a)
PLAZAS	200
Nº ESPECIALIDADES	17
Administración de empresas	
Alemán	
Análisis y química industrial	
Asesoría y procesos de imagen personal	
Biología y geología	12
Construcciones civiles y edificación	
Dibujo imagen y artes plásticas	10 (b)
Economía empresa y comercio	8 (c)
Educación física	10
Filosofía	10
Física y química	11
Formación y orientación laboral	6
Francés	6
Geografía e historia	20
Griego	
Hostelería y turismo	
Informática	8

Comunidad Autónoma	Asturias
Universidad	Universidad de Oviedo
CAMPUS	Oviedo
OBSERVACIONES:	(a)
Inglés	15
Intervención socio-comunitaria	
Italiano	
Latín	4 (d)
Lengua castellana y literatura	20
Matemáticas	15
Música	10
Navegación e instalaciones marinas	
Organización y gestión comercial	
Organización y procesos de mantenimiento de vehículos	
Orientación educativa	20
Portugués	
Procesos sanitarios	
Procesos y medios de comunicación	
Tecnología y procesos industriales	10 (e)
Asturiano	5

(a) La especialidad de lenguas clásicas ha habido alguna edición en la que no se ha cubierto el mínimo de plazas.

(b) Dibujo

(c) Economía

(d) Clásicas (Griego y Latín)

(e) Tecnología

Tabla 5. Relación de oferta de especialidades y plaza: Islas Baleares

Comunidad Autónoma	Baleares		
Universidad	Universidad de las Islas Baleares		
CAMPUS	Mallorca	Menorca	Ibiza
OBSERVACIONES:	Ver las de Lengua Catalana	Ver las de Lengua Catalana	Ver las de Lengua Catalana
PLAZAS	258	26	26
Nº ESPECIALIDADES	14	7	7
Administración de empresas			
Alemán	X	X	X
Análisis y química industrial			
Asesoría y procesos de imagen personal			
Biología y geología	26	4	4
Construcciones civiles y edificación			
Dibujo imagen y artes plásticas	10 (a)		
Economía empresa y comercio	16 (b)	4 (b)	4 (b)
Educación física	10 (c)		
Filosofía	10		
Física y química	18		
Formación y orientación laboral			
Francés			
Geografía e historia	24	4	4
Griego			
Hostelería y turismo			
Informática	18 (d)	4 (d)	4 (d)

Comunidad Autónoma	Balears		
Universitat	Universitat de les Illes Balears		
CAMPUS	Mallorca	Menorca	Ibiza
OBSERVACIONES:	Ver las de Lengua Catalana	Ver las de Lengua Catalana	Ver las de Lengua Catalana
Inglés	28 (e)	4 (e)	4 (e)
Intervención socio-comunitaria			
Italiano			
Latín			
Lengua castellana y literatura	30 (f)	4 (f)	4 (f)
Matemáticas	18		
Música	10		
Navegación e instalaciones marinas			
Organización y gestión comercial			
Organización y procesos de mantenimiento de vehículos			
Orientación educativa	20		
Portugués			
Procesos sanitarios			
Procesos y medios de comunicación			
Tecnología y procesos industriales	20 (g)	4 (g)	4 (g)

- (a) *Dibujo y Diseño*
 (b) *Economía*
 (c) *Educación Física y Deportiva*
 (d) *Tecnología e Informática*
 (e) *Inglés y Alemán*
 (f) *Lengua Catalana y Literatura-Lengua Castellana y Literatura*
 (g) *Tecnología de Servicios (FP)*

Tabla 6. Relación de oferta de especialidades y plaza: Canarias

Comunidad Autónoma	Canarias	
Universidad	Universidad de La Laguna	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
CAMPUS	La Laguna	Las Palmas de Gran Canaria
OBSERVACIONES:	(a)	(a)
	(b)	(b)
PLAZAS	300	300
Nº ESPECIALIDADES	15	10
Administración de empresas		
Alemán		
Análisis y química industrial		
Asesoría y procesos de imagen personal		
Biología y geología	X	
Construcciones civiles y edificación		
Dibujo imagen y artes plásticas	X (c)	
Economía empresa y comercio	X (d)	X (d)
Educación física	X	X
Filosofía		
Física y química	X	
Formación y orientación laboral		
Francés		
Geografía e historia	X (e)	X
Griego		
Hostelería y turismo		
Informática		

Comunidad Autónoma	Canarias	
Universidad	Universidad de La Laguna	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
CAMPUS	La Laguna	Las Palmas de Gran Canaria
OBSERVACIONES:	(a) (b)	(a) (b)
Inglés	X	X
Intervención socio-comunitaria	X (f)	
Italiano		
Latín		
Lengua castellana y literatura	X (g)	X
Matemáticas	X	
Música	X	X
Navegación e instalaciones marinas		
Organización y gestión comercial		
Organización y procesos de mantenimiento de vehículos		
Orientación educativa	X	X
Portugués		
Procesos sanitarios		
Procesos y medios de comunicación		
Tecnología y procesos industriales	X (h)	X (h)
Módulos Profesionales (Procesos Industriales, Informática, Comunicación y Sanitario)	X	
Enseñanza de otras Lenguas extranjeras	X	X
Enseñanza de las Ciencias Experimentales		X

(a) Para que una especialidad sea impartida debe contar con un mínimo de 10 alumnos y un máximo de 30 alumnos (en el caso de la ULPGC) y un máximo de 22 alumnos (en el caso de la ULL).

(b) Las especialidades se denominan "Enseñanza de ...", por ejemplo, Enseñanza de las Matemáticas.

- (c) *Dibujo, Diseño y Artes Plásticas*
- (d) *Enseñanza de la Economía, la Empresa y el turismo*
- (e) *Enseñanza de las Humanidades (Geografía e Historia y Filosofía)*
- (f) *Enseñanza en el ámbito socio-comunitario*
- (g) *Enseñanza de la Lengua y la Literatura (Castellana, Latín y Griego)*
- (h) *Enseñanza de la Tecnología*

Tabla 7. Relación de oferta de especialidades y plaza: Cantabria

Comunidad Autónoma	Cantabria
Universidad	Universidad de Cantabria
CAMPUS	Santander
OBSERVACIONES:	Ver Formación Profesional Sector Primario, Industrial y Servicios
PLAZAS	155
Nº ESPECIALIDADES	7
Administración de empresas	
Alemán	
Análisis y química industrial	
Asesoría y procesos de imagen personal	
Biología y geología	
Construcciones civiles y edificación	
Dibujo imagen y artes plásticas	
Economía empresa y comercio	25 (a)
Educación física	
Filosofía	
Física y química	25 (b)
Formación y orientación laboral	
Francés	
Geografía e historia	25 (c)
Griego	
Hostelería y turismo	
Informática	
Inglés	20 (d)

Comunidad Autónoma	Cantabria
Universidad	Universidad de Cantabria
CAMPUS	Santander
OBSERVACIONES:	Ver Formación Profesional Sector Primario, Industrial y Servicios
Intervención socio-comunitaria	
Italiano	
Latín	
Lengua castellana y literatura	17
Matemáticas	20
Música	
Navegación e instalaciones marinas	
Organización y gestión comercial	
Organización y procesos de mantenimiento de vehículos	
Orientación educativa	
Portugués	
Procesos sanitarios	
Procesos y medios de comunicación	
Tecnología y procesos industriales	
Formación Profesional Sector Primario, Industrial y Servicios	23

- (a) Economía, FOL y Administración y Gestión
(b) Física y Química y Tecnología de Secundaria
(c) Geografía e Historia y Filosofía
(d) Lenguas extranjeras

Tabla 8. Relación de oferta de especialidades y plaza: Castilla y León

Comunidad Autónoma	Castilla y León			
Universidad	Universidad de Burgos	Universidad de León	Universidad de Salamanca	Universidad de Valladolid
CAMPUS	Burgos	León	Salamanca	Valladolid / Palencia
OBSERVACIONES:				
PLAZAS	s/d	s/d	300	320 (h)
Nº ESPECIALIDADES	10	11	19	16 (h)
Administración de empresas				
Alemán				5
Análisis y química industrial				
Asesoría y procesos de imagen personal				
Biología y geología	X	X	X	24
Construcciones civiles y edificación				
Dibujo imagen y artes plásticas			X	
Economía empresa y comercio		X (b)		19 (b)
Educación física		X	X	
Filosofía			X	18
Física y química	X	X	X	20
Formación y orientación laboral	X	X	X	
Francés			X	16
Geografía e historia	X	X	X	36
Griego				
Hostelería y turismo				

Comunidad Autónoma	Castilla y León			
Universidad	Universidad de Burgos	Universidad de León	Universidad de Salamanca	Universidad de Valladolid
CAMPUS	Burgos	León	Salamanca	Valladolid / Palencia
OBSERVACIONES:				
Informática				22 (f)
Inglés	X	X	X	35
Intervención socio-comunitaria	X	X (c)		17
Italiano				
Latín			X (d)	12 (g)
Lengua castellana y literatura	X	X	X	25
Matemáticas	X	X	X	17
Música			X	18
Navegación e instalaciones marinas				
Organización y gestión comercial				
Organización y procesos de mantenimiento de vehículos				
Orientación educativa	X		X	21
Portugués				
Procesos sanitarios			X (e)	
Procesos y medios de comunicación				
Tecnología y procesos industriales	X (a)	X (a)	X (a)	
Comunicación Audiovisual			X	
Lenguas Modernas: Alemán, Italiano, Portugués			X	
Tecnología Agraria, Alimentaria y Forestal				15

- (a) *Tecnología*
- (b) *Economía*
- (c) *Intervención sociocomunitaria y servicios a la comunidad*
- (d) *Lenguas Clásicas: Latín y Griego*
- (e) *Sanidad*
- (f) *Tecnología e Informática*
- (g) *Latín y Griego*
- (h) *La Universidad de Valladolid cuenta con dos campus: Valladolid, donde se ofertan 288 plazas en 14 especialidades y Palencia, con 32 plazas en 2 especialidades.*

Tabla 9. Relación de oferta de especialidades y plaza: Castilla-La Mancha

Comunidad Autónoma	Castilla-La Mancha			
Universidad	Universidad de Castilla-La Mancha			
CAMPUS	Campus Albacete	Campus Ciudad Real	Campus Cuenca	Campus Toledo
OBSERVACIONES:	Total 500 plazas (total 15 especialidades)			
PLAZAS	150	205	50	95
Nº ESPECIALIDADES	5	8	2	3
Administración de empresas				
Alemán				
Análisis y química industrial				
Asesoría y procesos de imagen personal				
Biología y geología				30
Construcciones civiles y edificación				
Dibujo imagen y artes plásticas			25	
Economía empresa y comercio		25 (c)		
Educación física				35
Filosofía				
Física y química		25		
Formación y orientación laboral				
Francés		20		
Geografía e historia	35 (a)	35 (a)		30 (a)
Griego				
Hostelería y turismo				
Informática	25 (b)	25 (b)		
Inglés	30	25		

Comunidad Autónoma	Castilla-La Mancha			
Universidad	Universidad de Castilla-La Mancha			
CAMPUS	Campus Albacete	Campus Ciudad Real	Campus Cuenca	Campus Toledo
OBSERVACIONES:	Total 500 plazas (total 15 especialidades)			
Intervención socio-comunitaria				
Italiano				
Latín				
Lengua castellana y literatura		25	25	
Matemáticas		25		
Música				
Navegación e instalaciones marinas				
Organización y gestión comercial				
Organización y procesos de mantenimiento de vehículos				
Orientación educativa				
Portugués				
Procesos sanitarios				
Procesos y medios de comunicación				
Tecnología y procesos industriales				
Familias industriales de la Formación Profesional	30			
Familias de administración y gestión de la Formación Profesional	30			

- (a) *Geografía, Historia e Historia del Arte*
(b) *Tecnología e Informática*
(c) *Economía y Empresa*

Tabla 10. Relación de oferta de especialidades y plaza: Cataluña

Comunidad Autónoma	Cataluña							
Universidad	Universidad de Barcelona	Universidad Autónoma de Barcelona	Universidad Pompeu Fabra	Universidad de Girona	Universidad Rovira i Virgili	Universidad de Lleida	Universidad Oberta de Catalunya	Universidad Politècnica de Catalunya
CAMPUS	Barcelona	Bellaterra	Mataró	Girona	Tarragona	Lleida	Online	Barcelona
OBSERVACIONES:								
PLAZAS	450	240	180	120	240	120	540	120
Nº ESPECIALIDADES	13	9	6	5	10	3	7	2
Administración de empresas					15 (c)			
Alemán								
Análisis y química industrial								
Asesoría y procesos de imagen personal								
Biología y geología	30	15	30	15	15			
Construcciones civiles y edificación								
Dibujo imagen y artes plásticas	60							
Economía empresa y comercio					15 (d)			
Educación física	30		30			60		
Filosofía	30							
Física y química	30	15	30	15	15			
Formación y orientación laboral							60	
Francés		30						
Geografía e historia	30	30		30	30	30		
Griego								
Hostelería y turismo								
Informática					30 (e)		90 (e)	60 (e)

Comunidad Autónoma	Cataluña							
Universidad	Universidad de Barcelona	Universidad Autónoma de Barcelona	Universidad Pompeu Fabra	Universidad de Girona	Universidad Rovira i Virgili	Universidad de Lleida	Universidad Oberta de Catalunya	Universidad Politècnica de Catalunya
CAMPUS	Barcelona	Bellaterra	Mataró	Girona	Tarragona	Lleida	Online	Barcelona
OBSERVACIONES:								
Inglés	30	30	30		30	30	90	
Intervención socio-comunitaria								
Italiano								
Latín	30 (a)							
Lengua castellana y literatura	45	30	30	30	30		40	
Matemáticas							90	
Música	30	30						
Navegación e instalaciones marinas								
Organización y gestión comercial								
Organización y procesos de mantenimiento de vehículos								
Orientación educativa		30					60	
Portugués								
Procesos sanitarios	30 (b)							
Procesos y medios de comunicación								
Tecnología y procesos industriales					30 (f)			60 (f)
Lengua y Literatura Catalana	45	30	30	30	30		110	
Lenguas extranjeras (Francés, Alemán e Italiano)	30							

(a) Latín /Griego

(b) Salud

(c) Administración y Dirección de Empresas

- (d) *Economía*
- (e) *Tecnología*
- (f) *Tecnologías Industriales*

Tabla 11. Relación de oferta de especialidades y plaza: Comunidad Valenciana

Comunidad Autónoma	Comunidad Valenciana				
Universidad	Universidad de Valencia	Universidad Politécnica de Valencia	Universidad de Alicante	Universidad Jaime I	Universidad Miguel Hernández
CAMPUS	Valencia	Valencia	Alicante	Castellón de la Plana	Elche
OBSERVACIONES:				(a) Especialidad Ciencias Experimentales y Tecnología	
PLAZAS	800	100	535	190	400
Nº ESPECIALIDADES	21		19		13
Administración de empresas					
Alemán	10				
Análisis y química industrial					
Asesoría y procesos de imagen personal					
Biología y geología	40		40	17	35
Construcciones civiles y edificación					
Dibujo imagen y artes plásticas	40		20 (j)	10	25 (q)
Economía empresa y comercio	20	X (h)	30 (h)		25 (r)
Educación física	40		30 (k)	10	35
Filosofía	40				
Física y química	40	X	20	17	35
Formación y orientación laboral	20		20	20 (n)	25
Francés	10		30		
Geografía e historia	80		40	20	

Comunidad Autónoma	Comunidad Valenciana				
Universidad	Universidad de Valencia	Universidad Politécnica de Valencia	Universidad de Alicante	Universidad Jaume I	Universidad Miguel Hernández
CAMPUS	Valencia	Valencia	Alicante	Castellón de la Plana	Elche
OBSERVACIONES:				(a) Especialidad Ciencias Experimentales y Tecnología	
Griego					
Hostelería y turismo	20 (b)				
Informática		X (i)	30	16 (o)	25
Inglés	80		40	20	
Intervención socio-comunitaria	40 (c)				25 (s)
Italiano					
Latín	20 (d)				
Lengua castellana y literatura	80		40	20	35
Matemáticas	40	X	30	20	35
Música	20		20	10	
Navegación e instalaciones marinas					
Organización y gestión comercial					
Organización y procesos de mantenimiento de vehículos					
Orientación educativa	40		25		25
Portugués					
Procesos sanitarios	40 (e)		30		
Procesos y medios de comunicación					

Comunidad Autónoma	Comunidad Valenciana				
Universidad	Universidad de Valencia	Universidad Politécnica de Valencia	Universidad de Alicante	Universidad Jaume I	Universidad Miguel Hernández
CAMPUS	Valencia	Valencia	Alicante	Castellón de la Plana	Elche
OBSERVACIONES:				(a) Especialidad Ciencias Experimentales y Tecnología	
Tecnología y procesos industriales	40		30 (l)		25 (l)
Lengua y Literatura catalana	40 (f)		20 (m)	10 (p)	
Ciclos Formativos (Profesorado Educación Secundaria)			20		
Ciclos Formativos (Cuerpo Profesorado Técnico Formación Profesional)			20		
Familias Profesionales (ninguna familia puede superar los 10 alumnos)	50 (g)				50 (g)

- (a) La Universidad Jaume I cuenta con una especialidad llamada Ciencias Experimentales y Tecnología: Física y Química; Tecnología e Informática; Ciencias Naturales (50 plazas distribuidas equitativamente)
- (b) FP: Empresa Comercio y Turismo
- (c) FP: Servicios Socioculturales y a la Comunidad
- (d) Clásicas
- (e) FP: Especialidades Biosanitarias
- (f) Lengua Catalana
- (g) NOTA: Diversas familias, entre 5 y 10 plazas cada una:
 Familias profesionales en actividades físicas y deportivas (FP)
 Familias profesionales de artes gráficas, artes y artesanía (FP)
 Familias profesionales en administración, gestión y orientación laboral (FP)
 Familias profesionales en informática y comunicación (FP)
 Familias profesionales en Servicios Sociosanitarios e Intervención Sociocomunitaria (FP)
 Familias profesionales de industriales (FP)

Familias profesionales en agraria y alimentaria (FP)

- (h) Economía*
- (i) Informática y Sistemas Electrónicos*
- (j) Construcciones Civiles, Edificación y Dibujo*
- (k) Educación Física y Deportiva*
- (l) Tecnología*
- (m) Lengua Catalana (Valenciano) y su Literatura*
- (n) Rama administrativa*
- (o) Tecnología e Informática*
- (p) Lengua y Literatura y Enseñanza del Catalán*
- (q) Educación Plástica y Visual*
- (r) Economía y Administración de Empresas*
- (s) Servicios sociosanitarios e intervención sociocomunitaria*

Tabla 12. Relación de oferta de especialidades y plaza: Extremadura

Comunidad Autónoma	Extremadura	
Universidad	Universidad de Extremadura	
CAMPUS	Cáceres	Badajoz
OBSERVACIONES:		
PLAZAS	232	210
Nº ESPECIALIDADES	9	7
Administración de empresas		
Alemán		
Análisis y química industrial		
Asesoría y procesos de imagen personal		
Biología y geología		30
Construcciones civiles y edificación		
Dibujo imagen y artes plásticas		30 (b)
Economía empresa y comercio		30 (c)
Educación física	30	
Filosofía		
Física y química		30
Formación y orientación laboral		
Francés	10	
Geografía e historia	40	
Griego		
Hostelería y turismo		
Informática	22	
Inglés	30	

Comunidad Autónoma	Extremadura	
Universidad	Universidad de Extremadura	
CAMPUS	Cáceres	Badajoz
OBSERVACIONES:		
Intervención socio-comunitaria	30	
Italiano		
Latín		
Lengua castellana y literatura	30	
Matemáticas		30
Música		
Navegación e instalaciones marinas		
Organización y gestión comercial		
Organización y procesos de mantenimiento de vehículos		
Orientación educativa		30
Portugués	10	
Procesos sanitarios	30 (a)	
Procesos y medios de comunicación		
Tecnología y procesos industriales		30 (d)

- (a) Ciencias de la Salud
 (b) Artes
 (c) Economía y Empresa
 (d) Tecnología

Tabla 13. Relación de oferta de especialidades y plaza: Galicia

Comunidad Autónoma	Galicia					
Universidad	Universidad de A Coruña	Universidad de Santiago de Compostela		Universidad de Vigo		
CAMPUS	A Coruña	Santiago	Lugo	Vigo	Pontevedra	Ourense
OBSERVACIONES:						
PLAZAS	195	300		280		
Nº ESPECIALIDADES	10	11	3	7	3	4
<i>Desglose plazas</i>				160	48	72
Administración de empresas						
Alemán						
Análisis y química industrial						
Asesoría y procesos de imagen personal						
Biología y geología		X (c)	X (c)	20 (f)		
Construcciones civiles y edificación						
Dibujo imagen y artes plásticas	19 (a)	X (a)			20 (h)	
Economía empresa y comercio						
Educación física	24				20	
Filosofía		X				20 (i)
Física y química						
Formación y orientación laboral				20		
Francés						
Geografía e historia	20	X (d)				20
Griego						
Hostelería y turismo						
Informática				20 (g)		20 (g)

Comunidad Autónoma	Galicia					
Universidad	Universidad de A Coruña	Universidad de Santiago de Compostela		Universidad de Vigo		
CAMPUS	A Coruña	Santiago	Lugo	Vigo	Pontevedra	Ourense
OBSERVACIONES:						
Inglés	25	X	X	40		
Intervención socio-comunitaria						
Italiano						
Latín		X (e)				
Lengua castellana y literatura						
Matemáticas	19	X				
Música	19	X				
Navegación e instalaciones marinas						
Organización y gestión comercial						
Organización y procesos de mantenimiento de vehículos						
Orientación educativa	5	X			8	12
Portugués						
Procesos sanitarios						
Procesos y medios de comunicación						
Tecnología y procesos industriales	20 (b)					
Formación Profesional: a) Sector Servicios b) Formación y Orientación Laboral c) Sector Primario y Secundario)	20					
Formación Profesional sector servicios		X		20		
Formación Profesional sector primario y secundario			X	20		
Lengua y Literatura Gallega y Lengua y Literatura Castellana	23	X				
Lengua Gallega				20		

(a) Artes Plásticas y Visuales

- (b) *Tecnología*
- (c) *Ciencias Experimentales*
- (d) *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*
- (e) *Cultura y Lenguas Clásicas*
- (f) *Ciencias Experimentales: Biología, Geología, Física y Química*
- (g) *Tecnología e Informática*
- (h) *Dibujo*
- (i) *Ciencias Sociales: Humanidades*

Tabla 14. Relación de oferta de especialidades y plaza: Comunidad de Madrid

Comunidad Autónoma	Madrid					
Universidad	Universidad de Alcalá	Universidad Autónoma de Madrid	Universidad Carlos III de Madrid	Universidad Complutense de Madrid	Universidad Politécnica de Madrid	Universidad Rey Juan Carlos
CAMPUS	Alcalá de Henares	Madrid	Getafe	Madrid	Madrid	Madrid
OBSERVACIONES:		(a)				
PLAZAS	312	280	s/d	500	150	450
Nº ESPECIALIDADES	11	14	0	18	5	15
Administración de empresas						30
Alemán				10		
Análisis y química industrial						
Asesoría y procesos de imagen personal						
Biología y geología	40	X		40		30
Construcciones civiles y edificación						
Dibujo imagen y artes plásticas	17 (b)	X (d)		35 (b)	30 (j)	30 (k)
Economía empresa y comercio		X (e)		20 (g)		
Educación física	40	X		25	30	30
Filosofía	25	X		30		
Física y química	25	X		35	30	30
Formación y orientación laboral				20		30
Francés		X		15		
Geografía e historia	25	X		70		30

Comunidad Autónoma	Madrid					
Universidad	Universidad de Alcalá	Universidad Autónoma de Madrid	Universidad Carlos III de Madrid	Universidad Complutense de Madrid	Universidad Politécnica de Madrid	Universidad Rey Juan Carlos
CAMPUS	Alcalá de Henares	Madrid	Getafe	Madrid	Madrid	Madrid
OBSERVACIONES:		(a)				
Griego		X (f)				
Hostelería y turismo						30
Informática				15 (h)		30 (h)
Inglés	40	X		25		30 (l)
Intervención socio-comunitaria						30
Italiano				10		
Latín				15 (i)		
Lengua castellana y literatura	25	X		40		30 (m)
Matemáticas	25	X		30	30	30
Música		X		30		
Navegación e instalaciones marinas						
Organización y gestión comercial						
Organización y procesos de mantenimiento de vehículos						
Orientación educativa	25	30		35		30
Portugués						
Procesos sanitarios						
Procesos y medios de comunicación						

Comunidad Autónoma	Madrid					
Universidad	Universidad de Alcalá	Universidad Autónoma de Madrid	Universidad Carlos III de Madrid	Universidad Complutense de Madrid	Universidad Politécnica de Madrid	Universidad Rey Juan Carlos
CAMPUS	Alcalá de Henares	Madrid	Getafe	Madrid	Madrid	Madrid
OBSERVACIONES:		(a)				
Tecnología y procesos industriales	25 (c)				30 (c)	
Procesos y Comunicación Audiovisual						30

(a) En la Universidad Autónoma de Madrid el máster cuenta con 30 plazas para Orientación Educativa más 250 plazas para el resto de Especialidades (el número de estudiantes por especialidad no puede ser superior a 30).

(b) Artes Plásticas y Visuales

(c) Tecnología

(d) Dibujo

(e) Administración de Empresas y Economía

(f) Griego y Latín

(g) Economía y Administración de Empresas

(h) Informática y Tecnología

(i) Lenguas Clásicas

(j) Expresión Gráfica

(k) Procesos y Productos en Artes Gráficas

(l) Lengua inglesa

(m) Lengua y Literatura Castellana

Tabla 15. Relación de oferta de especialidades y plaza: Murcia

Comunidad Autónoma	Murcia
Universidad	Universidad de Murcia
CAMPUS	Espinardo
OBSERVACIONES:	
PLAZAS	370
Nº ESPECIALIDADES	19
Administración de empresas	
Alemán	
Análisis y química industrial	
Asesoría y procesos de imagen personal	
Biología y geología	X
Construcciones civiles y edificación	
Dibujo imagen y artes plásticas	X (a)
Economía empresa y comercio	X (b)
Educación física	X
Filosofía	X
Física y química	X
Formación y orientación laboral	
Francés	X
Geografía e historia	X
Griego	
Hostelería y turismo	
Informática	
Inglés	X

Comunidad Autónoma	Murcia
Universidad	Universidad de Murcia
CAMPUS	Espinardo
OBSERVACIONES:	
Intervención socio-comunitaria	
Italiano	
Latín	X (c)
Lengua castellana y literatura	X
Matemáticas	X
Música	X
Navegación e instalaciones marinas	
Organización y gestión comercial	
Organización y procesos de mantenimiento de vehículos	
Orientación educativa	X
Portugués	
Procesos sanitarios	
Procesos y medios de comunicación	
Tecnología y procesos industriales	X (d)
Familias profesionales de Administración y Gestión, Comercio y Marketing	X
Familias profesionales de Industriales e Informática en la Formación Profesional específica	X
Familias profesionales de Biosanitaria	X
Familias profesionales de Turismo y Hostelería (FP)	X

(a) Dibujo, Educación Artística e Imagen

(b) Economía y Empresa

(c) Lenguas Clásicas

(d) Tecnología

Tabla 16. Relación de oferta de especialidades y plaza: Navarra

Comunidad Autónoma	Navarra
Universidad	Universidad Pública de Navarra
CAMPUS	Pamplona
OBSERVACIONES:	
PLAZAS	200
Nº ESPECIALIDADES	13
Administración de empresas	
Alemán	
Análisis y química industrial	
Asesoría y procesos de imagen personal	
Biología y geología	X
Construcciones civiles y edificación	
Dibujo imagen y artes plásticas	
Economía empresa y comercio	X (a)
Educación física	X
Filosofía	
Física y química	X
Formación y orientación laboral	
Francés	X
Geografía e historia	X
Griego	
Hostelería y turismo	
Informática	
Inglés	X

Comunidad Autónoma	Navarra
Universidad	Universidad Pública de Navarra
CAMPUS	Pamplona
OBSERVACIONES:	
Intervención socio-comunitaria	
Italiano	
Latín	
Lengua castellana y literatura	X
Matemáticas	X
Música	
Navegación e instalaciones marinas	
Organización y gestión comercial	
Organización y procesos de mantenimiento de vehículos	
Orientación educativa	X
Portugués	
Procesos sanitarios	X
Procesos y medios de comunicación	
Tecnología y procesos industriales	X (b)
Lengua y Literatura Vasca	X

(a) *Economía y Gestión de Empresas*

(b) *Tecnología*

Tabla 17. Relación de oferta de especialidades y plaza: País Vasco

Comunidad Autónoma	País Vasco	
Universidad	Universidad del País Vasco	
CAMPUS	UPV/EHU	Goi Mailako online Institutua (centro adscrito)
OBSERVACIONES:	Bilbao, Donostia y Vitoria	Online
PLAZAS	265	132
Nº ESPECIALIDADES	8	3
Administración de empresas		
Alemán		
Análisis y química industrial		
Asesoría y procesos de imagen personal		
Biología y geología		
Construcciones civiles y edificación		
Dibujo imagen y artes plásticas	30 (a)	
Economía empresa y comercio		
Educación física	30	
Filosofía		
Física y química		
Formación y orientación laboral		
Francés		
Geografía e historia	40 (b)	44 (b)
Griego		
Hostelería y turismo		

Comunidad Autónoma	País Vasco	
Universidad	Universidad del País Vasco	
CAMPUS	UPV/EHU	Goi Mailako online Institutua (centro adscrito)
OBSERVACIONES:	Bilbao, Donostia y Vitoria	Online
Informática		
Inglés		
Intervención socio-comunitaria		
Italiano		
Latín		
Lengua castellana y literatura		
Matemáticas	40 (c)	44 (c)
Música	20 (d)	
Navegación e instalaciones marinas		
Organización y gestión comercial		
Organización y procesos de mantenimiento de vehículos		
Orientación educativa	25	
Portugués		
Procesos sanitarios		
Procesos y medios de comunicación		
Tecnología y procesos industriales	40 (e)	
Lengua y Literatura Vasca	40	44

(a) Educación Artística

(b) Humanidades y Ciencias Sociales

(c) Ciencias Naturales y Matemáticas

(d) Educación Musical, Danza y Artes Escénicas

(e) *Tecnología*

Tabla 18. Relación de oferta de especialidades y plaza: La Rioja

Comunidad Autónoma	La Rioja
Universidad	Universidad de La Rioja
CAMPUS	Logroño
OBSERVACIONES:	
PLAZAS	175
Nº ESPECIALIDADES	7
Administración de empresas	
Alemán	
Análisis y química industrial	
Asesoría y procesos de imagen personal	
Biología y geología	
Construcciones civiles y edificación	
Dibujo imagen y artes plásticas	
Economía empresa y comercio	25 (a)
Educación física	
Filosofía	
Física y química	25
Formación y orientación laboral	
Francés	
Geografía e historia	25
Griego	
Hostelería y turismo	
Informática	
Inglés	25

Comunidad Autónoma	La Rioja
Universidad	Universidad de La Rioja
CAMPUS	Logroño
OBSERVACIONES:	
Intervención socio-comunitaria	
Italiano	
Latín	
Lengua castellana y literatura	25
Matemáticas	25
Música	
Navegación e instalaciones marinas	
Organización y gestión comercial	
Organización y procesos de mantenimiento de vehículos	
Orientación educativa	
Portugués	
Procesos sanitarios	
Procesos y medios de comunicación	
Tecnología y procesos industriales	25 (b)

(a) *Economía*

(b) *Tecnología*

Tabla 19. Relación de oferta de especialidades y plaza: Todo el estado

Comunidad Autónoma	Estado
Universidad	UNED
CAMPUS (5)	Ciudades de España
OBSERVACIONES:	
PLAZAS	690
Nº ESPECIALIDADES	20
Administración de empresas/Economía	50
Alemán	15
Análisis y química industrial	
Asesoría y procesos de imagen personal	
Biología y geología	25
Construcciones civiles y edificación	
Dibujo imagen y artes plásticas	
Educación física	50
Filosofía	35
Física y química	30
Formación y orientación laboral	40
Francés	35
Geografía e historia	70
Griego	10
Hostelería y turismo	
Informática	30
Inglés	75
Intervención socio-comunitaria	30

Comunidad Autónoma	Estado
Universidad	UNED
CAMPUS (5)	Ciudades de España
OBSERVACIONES:	
Italiano	15
Latín	20
Lengua castellana y literatura	25
Matemáticas	40
Música	
Navegación e instalaciones marinas	
Organización y gestión comercial	
Organización y procesos de mantenimiento de vehículos	
Orientación educativa	50
Portugués	
Procesos sanitarios	
Procesos y medios de comunicación	
Tecnología y procesos industriales	
Tecnología de Máquinas, Fluidos y Mantenimiento	40
Tecnología de Sistemas Electrónicos	15

ANEXO 3. CRITERIOS DE ADMISIÓN Y PERFIL DE SALIDA. En [Resultados- Criterios de admisión-Perfil de Salida](#) se encuentra la información obtenida sobre este apartado.

ANEXO 4. TITULACIONES DE ACCESO

Tabla 20. Titulaciones. Estudio de caso. Especialidades Inglés y Matemáticas o especialidades equivalentes.

Especialidad	Universidad	Titulación Máxima prioridad	Titulación Media o ECTS	Otras
Inglés	Andalucía Distrito único	Licenciatura/grado filología alemana Licenciatura filología árabe/grado en estudios árabes e islámicos Licenciatura filología eslava Licenciatura filología francesa/grado en estudios franceses Licenciatura filología hebrea Licenciatura filología italiana Licenciatura filología portuguesa Licenciatura filología románica licenciatura/grado traducción e interpretación Licenciatura filología catalana Licenciatura filología gallega Licenciatura/grado filología hispánica Licenciatura filología vasca Licenciatura filología inglesa/grado en estudios ingleses Grado en filología moderna. inglés Grado en inglés Grado en lenguas modernas (dif. especialidades; lengua principal igual a la extranjera correspondiente)		

Especialidad	Universidad	Titulación Máxima prioridad	Titulación Media o ECTS	Otras
		Grado en lenguas aplicadas / aplicadas y traducción (lengua principal igual a la extranjera correspondiente) Grado en lenguas extranjeras (lengua principal igual a la extranjera correspondiente) Grado en lenguas y literaturas modernas: inglés Grado en lenguas y literaturas modernas: frances- inglés		
	Aragón Universidad de Zaragoza	Diplomatura en Maestro (Lengua Extranjera. Inglés) Licenciatura en Filología Inglesa Grado en Estudios Ingleses Grado en Lenguas Modernas con inglés como lengua minor y acreditación de nivel C1 o nivel avanzado de EOI en inglés	Con carácter general se considerará que una titulación se corresponde con la especialidad elegida cuando contenga al menos 60 créditos ECTS de materias relacionadas con una o varias de las materias propias de la especialidad del Máster.	
	Asturias Universidad de Oviedo	Licenciado o Graduado en: Filología de la lengua extranjera correspondiente. Traducción o Interpretación Lingüística en la lengua extranjera correspondiente	Grado en Maestro de Educación Primaria con la Mención de lengua extranjera, con el Máster de contenidos en lengua extranjera.	Solo si quedan plazas vacantes). Cualquier titulación universitaria superior. Certificado de aptitud en los idiomas correspondientes de la Escuela Oficial de Idiomas o para Inglés: Proficiency Univers. Cambridge
Inglés y Alemán	Baleares. Universidad. Islas Baleares	Grado en Inglés, en Estudios Ingleses, en Lengua y Literatura inglesas, en Estudios de Inglés y Catalán, en Estudios de Inglés y de Clásicas, en Estudios de Inglés y Español, en Estudios de Inglés y Francés, en Estudios Alemanes, en Lengua y Literatura Inglesas y Lengua y Literatura Alemanas. Grado en Traducción e Interpretación (lengua troncal: inglés y alemán), en Traducción y Mediación Interlingüística (lengua troncal: inglés o alemán). Graduado en Lingüística. En estas titulaciones se deben acreditar 72 ECTS relacionados con inglés/alemán o su literatura. Filología Inglesa, en Filología Alemana, en Filología Anglogermánica, en Filología Moderna (inglés).		
	Canarias	Grado Universitario en Estudios Ingleses		

Especialidad	Universidad	Titulación Máxima prioridad	Titulación Media o ECTS	Otras
	Universidad de La Laguna	Grado Universitario en Estudios ingleses. Lengua, Literatura y Cultura Grado Universitario en Lenguas Modernas (Inglés) Grado Universitario en lenguas Modernas y sus Literaturas (Maior Inglés) Grado Universitario en Lenguas y Literatura Modernas (Maior Inglés) Grado Universitario en Inglés: Estudios Lingüísticos y Literarios Grado Universitario en Traducción e Interpretación con Lengua B= Inglés Licenciado en Filología Inglesa Licenciado en Filología Moderna. Inglés Licenciado en Filología Anglogermánica Licenciado en Traducción e Interpretación (Inglés 1ª lengua)		
Lenguas extranjeras	Cantabria Universidad de Cantabria	Licenciado en Filología Alemana Licenciado en Filología Francesa Licenciado en Filología Inglesa Licenciado en Filología Portuguesa Licenciado en Traducción e Interpretación	Licenciado en Filología Árabe Licenciado en Filología Catalana Licenciado en Filología Clásica Licenciado en Filología Eslava Licenciado en Filología Gallega Licenciado en Filología Hebrea Licenciado en Filología Hispánica Licenciado en Filología Románica Licenciado en Filología Vasca	
	Castilla-La Mancha Universidad de Castilla- La Mancha	Licenciado en Filología Inglesa, Licenciado en Traducción e Interpretación		

Especialidad	Universidad	Titulación Máxima prioridad	Titulación Media o ECTS	Otras
Alemán, Francés, Inglés, Italiano y Portugués	Castilla León Distrito único	Grado en Estudios Alemanes Licenciado en: Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas Filología de la lengua extranjera correspondiente. Grado en Traducción e Interpretación (dependiendo de las materias cursadas) Grado en Estudios Franceses Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas Grado en Filología Moderna: inglés Grado en Traducción e Interpretación Grado en Estudios Italianos Grado en Estudios Portugueses y Brasileños Grado en Estudios Ingleses Grado en Lenguas y Literaturas Románicas		
	Cataluña Distrito único	Grado en Estudios Ingleses, grado en Estudios de Inglés y Catalán, grado en Estudios de Inglés y Catalán (Alemán), grado en Estudios de Inglés y Catalán (Italiano), grado en Estudios de Inglés y de Clásicas, grado en Estudios de Inglés y de Clásicas (Alemán), grado en Estudios de Inglés y de Clásicas (Italiano), grado en Estudios de Inglés y Español, grado en Estudios de Inglés y Español (Alemán), grado en Estudios de Inglés y Español (Italiano), grado en Estudios de Inglés y Francés, grado en Estudios de Inglés y Francés (Alemán), grado en Estudios de Inglés y Francés (Italiano), grado en Filología Alemana (Filología Inglesa), licenciatura en Filología Inglesa, licenciatura en Filología Inglesa (Filología Hispánica), licenciatura en Filología Anglogermánica, licenciatura en Filología Anglogermánica (Alemán), licenciatura en Filología Anglogermánica (Inglés), licenciatura en Filología Eslava (Filología Inglesa), licenciatura en Filología Germánica-Común (Orden 27/07/77), licenciatura en Filología Hispánica (Filología Inglesa), licenciatura en Filología Moderna (Inglés), licenciatura en Filología Románica (Filología Inglesa), licenciatura en Filología (Filología Germánica: Inglés), licenciatura en: Filosofía y Letras (Filología Anglogermánica), licenciatura en Filosofía y Letras (Filología Anglogermánica / Inglés), licenciatura en Filosofía y Letras (Filología Germánica / Inglés), licenciatura en Filosofía y Letras		

Especialidad	Universidad	Titulación Máxima prioridad	Titulación Media o ECTS	Otras
		(Filología Moderna/Inglesa), licenciatura en Filosofía y Letras (Filología / Filología Inglesa), licenciatura en Lingüística (Inglés), grado en Lenguas Aplicadas y Traducción (Inglés), grado en Lenguas Aplicadas (Inglés), grado en Lenguas y Literaturas Modernas (Inglés), grado en Pedagogía, licenciatura en + Inglés C1 (título genérico) Pedagogía, licenciatura en + Inglés C2 (título genérico) Psicología o Filosofía y Ciencias de la Educación (Psicología), licenciatura en + Inglés C1 (título genérico) Psicología o Filosofía y Ciencias de la Educación (Psicología), licenciatura en + Inglés C2 (título genérico) Psicología, licenciatura en + Inglés C1 (título genérico) Psicología, licenciatura en + Inglés C2 (título genérico) Psicopedagogía, licenciatura en + Inglés C1 (título genérico) Psicopedagogía, licenciatura en + Inglés C2 (título genérico) Título extranjero homologado (Inglés) Traducción y Comunicación Intercultural Traducción e Interpretación (Inglés), grado en Traducción e Interpretación (Alemán/Inglés), licenciatura en Traducción e Interpretación (Alemán/Chino/Inglés), licenciatura en Traducción e Interpretación (Inglés), licenciatura en Traducción e Interpretación (Inglés/Alemán/Italiano), licenciatura en Traducción e Interpretación (Inglés/Alemán/Japonés), licenciatura en Traducción e Interpretación (Inglés/Árabe), licenciatura en Traducción e Interpretación (Inglés/Árabe/Francés), licenciatura en Traducción e Interpretación (Inglés/Francés/Alemán), licenciatura en Traducción e Interpretación (Inglés/Francés/Italiano), licenciatura en Traducción e Interpretación (Inglés/Japonés), licenciatura en Traducción e Interpretación (Inglés/Japonés), licenciatura en Traducción e Interpretación (Inglés/Portugués/Alemán), licenciatura en Traducción e Interpretación (Inglés/Portugués), licenciatura en Traducción e Interpretación (Inglés/Ruso), licenciatura en Traducción e Interpretación (Inglés/Ruso/Francés), licenciatura en Traducción e Interpretación (Inglés/Chino), licenciatura en Traducción e Interpretación (Castellano/Inglés/Alemán), licenciatura en Traducción e Interpretación (Catalán/Inglés/otros), licenciatura en Traducción e Interpretación (Catalán/Inglés/Italiano), licenciatura en Traducción e Interpretación (Catalán/Francés/Inglés), licenciatura en Traducción e Interpretación (Francés/Inglés), licenciatura en Traducción e Interpretación (Francés/Japonés/Inglés), licenciatura en Traducción e Interpretación (Italiano/Inglés), licenciatura en Traducción y Mediación Interlingüística, grado en (Inglés) Traducción, Interpretación y Lenguas Aplicadas, grado en (Inglés)		

Especialidad	Universidad	Titulación Máxima prioridad	Titulación Media o ECTS	Otras
	Extremadura Universidad de Extremadura	Grado en Estudios Ingleses y las Licenciaturas equivalentes.	Licenciatura en Traducción e Interpretación, Grado en Traducción e Interpretación, Grado en Educación Primaria, mención Lenguas Extranjeras (inglés), Grado en Educación Primaria, modalidad bilingüe, Maestro esp. Lenguas Extranjeras (inglés).	
Lengua y Literaturas	Galicia Universidad de Santiago	Se establecen perfiles de acceso según las especialidades del Máster. Su carácter profesionalizador hace necesaria la correspondencia entre la titulación que le da acceso al Máster y la especialidad elegida. Como criterio general se considera que los o las aspirantes deberán haber cursado como mínimo 60 créditos ECTS de estudios superiores en materias relacionadas con la especialidad. A modo de orientación esta correspondencia entre algunos de las titulaciones actuales y las especialidades del Máster se establece en la tabla siguiente. Esta relación no es exhaustiva ni vinculante y la Comisión Académica del Máster o la instancia universitaria que corresponda decidirá en cada caso. Filología Hispánica Filología Gallega Filología Alemana Filología Francesa Filología Inglesa Filología Italiana Filología Portuguesa Traducción e Interpretación Filología Clásica Filología Románica Otras relacionadas con la especialidad		
	Comunidad de Madrid Universidad Complutense	Licenciatura en Filología inglesa, Grado en Estudios ingleses. Lingüística y Lenguas Aplicadas con al menos 36 créditos de especialización más un certificado de C1 de inglés. Titulaciones equivalentes de otras Universidades con al menos un mayor de 120 créditos de especialización en lengua inglesa.	(Sólo si quedan plazas vacantes): nivel C1 en lengua inglesa y licenciatura o grado en otra filología o en Traducción e Interpretación con al menos 80 créditos de especialización en filología inglesa. Esta especialidad no admite diplomados.	
	Murcia Universidad de Murcia	Licenciado en Filología Inglesa • Grado en Filología Moderna. Inglés • Grado en Estudios Ingleses • Grado en Estudios Ingleses. Lengua, Literatura y Cultura • Grado en Inglés • Grado en Inglés: Estudios Lingüísticos y Literarios • Licenciado en Traducción e Interpretación, Lengua B, Idioma Inglés • Grado en Traducción e Interpretación, Lengua B, Inglés • Grado en Lenguas Extranjeras (Inglés) • Grado en Lenguas Modernas (Inglés) • Grado en Lenguas Modernas y su Literatura (Inglés) • Grado en Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación (Inglés) • Grado en Lenguas y Literaturas Modernas (Inglés).	En caso de quedar plazas vacantes, tendrán acceso directo a la especialidad solicitada los alumnos que acrediten haber cursado 60 créditos en materias propias de la especialidad, cualquiera que sea el título universitario que habilite el acceso al Máster. La Comisión Académica del Máster será la que resuelva las solicitudes que se presenten, pudiendo requerir de los alumnos la documentación que entienda necesaria.	

Especialidad	Universidad	Titulación Máxima prioridad	Titulación Media o ECTS	Otras
	Navarra Universidad Pública de Navarra	1º. Grado en Estudios Ingleses o Licenciatura en Filología Inglesa. 2º. Licenciatura o Grado en Traducción e Interpretación (inglés). 3º. Otra Licenciatura o Grado en Filología o Traducción + C1 (inglés). 4º. Otro Grado o Licenciatura + C1 (inglés) (+, en su caso, prueba de contenidos: 3ª Prioridad de acceso).	Prioridad: 60 créditos de la especialidad Si la titulación de origen no da acceso directo a una especialidad, se acordará la idoneidad del candidato si acredita al menos 60 créditos de materias de la especialidad.	
Lengua y Literatura*	País Vasco Universidad del País Vasco	Grado en Educación Infantil con C2 de euskera o C1 de inglés o francés. Grado en Educación Primaria con C2 de euskera o C1 de inglés o francés. Grado en Estudios Ingleses. Grado en Estudios Vascos. Grado en Lengua y Cultura Vasca. Grado en Lenguas Modernas. Grado en Lenguas Modernas y Gestión. Grado/Licenciatura en Filología. Grado/Licenciatura en Traducción e Interpretación.		Otras Titulaciones de Grado equivalentes a las anteriores a criterio de la Comisión Académica.
	La Rioja Universidad de La Rioja	Licenciatura en Filología Inglesa, Grado en Estudios Ingleses o titulaciones equivalentes	Licenciatura en Traducción e Interpretación (Inglés), Grado en Traducción e Interpretación (Lengua B: inglés/mención inglés) o titulaciones equivalentes.	Acreditar haber cursado un número de créditos de grado (o equivalente) correspondientes a la especialidad que, a juicio de la Comisión Académica, muestren la adquisición de las competencias relativas a la especialización (en ningún caso será inferior a 60 créditos).
Lengua Extranjera (Inglés, Francés, Alemán)	Comunidad Valenciana Universidad de Valencia	Filología Correspondiente. Lenguas Modernas y sus Literaturas, con maior en lengua correspondiente. Traducción y Mediación Interlingüística, con lengua B correspondiente.	Otras Filologías, con minor en lengua correspondiente. Lenguas Modernas y sus Literaturas, con minor en lengua correspondiente. Traducción y Mediación Interlingüística, con lengua C correspondiente.	No existen otras opciones de acceso

Especialidad	Universidad	Titulación Máxima prioridad	Titulación Media o ECTS	Otras
			Maestro/a en Educación Primaria, mención en especialista en lengua extranjera correspondiente.	
Matemáticas	Andalucía Distrito único	arquitecto/grado en arquitectura. doble grado en estadística y administración y dirección de empresas. grado en estadística y empresa. doble grado en matemáticas e informática. doble grado en matemáticas y física. doble grado en administración y dirección de empresas. grado en finanzas y contabilidad. ingeniero aeronáutico/grado en ing. aeroespacial. · ingeniero agrónomo/grado en ing. agroalimentaria y del medio rural Ingeniero automática y electrónica/grado en ing. electrónica, robótica y mecatrónica. Ingeniero caminos, canales y puertos/grado en ing. civil Ingeniero electrónica/grado en ing. electrónica industrial Ingeniero geodesia y cartografía ingeniero geólogo Ingeniero industrial Ingeniero/ingeniería informática Ingeniero/ingeniería materiales Ingeniero minas/grado en tecnologías mineras Ingeniero montes/grado en ingeniería forestal Ingeniero naval y oceánico Ingeniero/ingeniería organización industrial Ingeniero/ingeniería químico/a		

Especialidad	Universidad	Titulación Máxima prioridad	Titulación Media o ECTS	Otras
		Ingeniero sistemas de defensa Ingeniero telecomunicación/grado en ing. tecnologías de telecomunicación Licenciatura ciencias y técnicas estadísticas/grado en estadística Licenciatura informática Licenciatura/grado física Licenciatura máquinas navales/grado en marina Licenciatura/grado matemáticas Licenciatura/grado nautica y transporte marítimo Licenciatura radioelectrónica naval/grado en ingeniería radioelectrónica Arquitecto técnico/grado en ingeniería de la edificación Dip. informática Dip. máquinas navales Dip. navegación marítima Dip. radioelectrónica naval I.T. aeronáutico (esp. aeromotores)/grado en ing. aeroespacial I.T. aeronáutico (esp. aeronavegación)/grado en ing. aeroespacial I.T. aeronáutico (esp. aeronaves)/grado en ing. aeroespacial I.T. aeronáutico (esp. aeropuertos)/grado en ing. aeroespacial I.T. aeronáutico (esp. equip. y materiales)/grado en ing. aeroespacial I.T. agrícola/grado en ingeniería agrícola I.T. agrícola (almeria sin proyecto)/grado en ingeniería agrícola I.T. agrícola (esp.expl. agropecuarias)/grado en ingeniería agrícola I.T. agrícola (esp.hortofruticultura y)/grado en ingeniería agrícola I.T. agrícola (esp.industr.agrarias y)/grado en ingeniería agrícola		

Especialidad	Universidad	Titulación Máxima prioridad	Titulación Media o ECTS	Otras
		I.T. agrícola (esp.mecaniz.y construcc.)/grado en ingeniería agrícola I.T. diseño industrial/grado en ing. en diseño industrial y desar. del producto. I.T. forestal (esp. industrias forestales)/grado en ing. forestal I.T. forestal (esp.explotaciones forestales)/grado en ing. forestal I.T. industrial I.T. industrial (esp. textil) I.T. industrial (esp.electricidad)/grado en ingeniería eléctrica I.T. industrial (esp.electrónica industrial)/grado en ing. electrónica industrial I.T. industrial (esp.mecánica)/grado en ingeniería mecánica I.T. industrial (esp.química industrial)/grado en ingeniería química industrial I.T. informática de gestión/grado en ingeniería informática I.T. informática de gestión (docencia)/grado en ingeniería informática I.T. minas I.T. minas (esp.explotaciones de minas)/grado en ing. de tecnologías mineras I.T. minas (esp.mineralurgia y metalurgia) I.T. minas (esp.recursos energ., combust. y)/grado en ing. recursos energéticos I.T. minas (esp.sondeos y prospecciones)/grado en ing. tecnologías mineras I.T. naval (esp.estructuras marinas)/grado en arquitectura naval e ing. marítima I.T. naval (esp.propulsión y servicios de)/grado en arquitectura naval e ing. marítima		

Especialidad	Universidad	Titulación Máxima prioridad	Titulación Media o ECTS	Otras
		I.T. obras públicas (esp. hidrología)/grado en ing. de obras públicas I.T. obras públicas (esp. trans. y servicios/grado en ing. de obras públicas I.T. obras públicas (esp.construcciones)/grado en ing. de obras públicas I.T. telecomunicaciones (esp.sist.) I.T. telecomunicaciones (esp.sonido e) I.T. telecomunicaciones (esp.telemática)/grado en ing. de tecnologías de telecomunicación/grado en ingeniería telemática I.T. topografía/grado en ingeniería geomática y topográfica		
	Aragón Universidad de Zaragoza	Diplomatura en Estadística Licenciatura en Física Licenciatura en Ingeniería en Informática Licenciatura en Matemáticas Grado en Física Grado en Matemáticas	Con carácter general se considerará que una titulación se corresponde con la especialidad elegida cuando contenga al menos 60 créditos ECTS de materias relacionadas con una o varias de las materias propias de la especialidad del Máster.	
	Asturias Universidad de Oviedo	1ª Opción Licenciatura o Grado en: . Ciencias, sección Matemáticas. . Doble Grado en Física y Matemáticas (Grado Matemáticas) . Estadística . Matemáticas	2ª opción Licenciatura o Grado en: . Ciencias, sección Físicas. Física. 3ª opción . Ingenierías o Grados en Ingeniería . Licenciaturas, Ingenierías o Grados en Informática. . Arquitectura 4ª opción . Cualquier titulación de licenciatura o Grado + 60 créditos ECTS propios de la especialidad	

Especialidad	Universidad	Titulación Máxima prioridad	Titulación Media o ECTS	Otras
	Baleares Universidad de las Islas Baleares	Grado en Matemáticas, en Matemáticas Computacionales, en Estadística, y en Matemáticas y Estadística.	Grado en Física, en Gestión Aeronáutica. Grado en Ingeniería Civil, en Ingeniería de Sistemas de Telecomunicación, en Ingeniería de Sistemas TIC, en Ingeniería de Telecomunicación, en Ingeniería Industrial, en Ingeniería eléctrica, en Ingeniería Informática, en Ingeniería de Sistemas de Información, en Ingeniería Marina, en Ingeniería Mecánica, en Ingeniería Telemática, en Ingeniería aeronáutica, de Caminos Canales y Puertos, Geodesia y Cartografía, Naval y Oceánica. Licenciatura en Informática	
	Canarias Universidad de La Laguna	Grado Universitario en Matemáticas Licenciatura en Matemáticas Grado Universitario en Estadística Licenciatura en Ciencias y Técnicas Estadísticas Grado Universitario en Ingeniería Matemática Grado Universitario en Matemáticas y Estadística Grado Universitario en Matemáticas e Informática Grado Universitario en Matemática y Analítica de Datos Grado Universitario en Matemática Computacional Cualquier Grado Universitario o Doble grado, o Doble titulación o Programa de estudios conjunto, en cuya denominación aparezca Matemáticas o Estadística.		
	Cantabria Universidad de Cantabria	Licenciado en Matemáticas Grado en Matemáticas	Ingenieros Técnicos Grado en Ingeniería Civil, Grado en Ingeniería de los Recursos Energéticos, Grado en Ingeniería de los Recursos Mineros, Grado en Ingeniería Eléctrica, Grado en Ingeniería en Electrónica Industrial y Automática, Grado en Ingeniería en Tecnologías Industriales, Grado	

Especialidad	Universidad	Titulación Máxima prioridad	Titulación Media o ECTS	Otras
			en Ingeniería Informática, Grado en Ingeniería Marina, Grado en Ingeniería Marítima, Licenciado en Física, Grado en Ingeniería Mecánica, Grado en Ingeniería Náutica y Transporte Marítimo, Grado en Ingeniería Química, Arquitecto Técnico, Diplomado en Maquinas Navales, Diplomado en Navegación Marítima, Diplomado en Radioelectrónica Naval, I. Técnico Aeronáutico, especialidad en Aeromotores, . Técnico Aeronáutico, especialidad en Aeronavegación, I. Técnico Aeronáutico, especialidad en Aeronaves, I. Técnico Aeronáutico, especialidad en Aeropuertos, I. Técnico Aeronáutico, esp. en Equipos y Materiales Aeroespaciales, I. Técnico Agrícola, esp. en Explotaciones Agropecuarias, I. Técnico Agrícola, especialidad en Hortofruticultura y Jardinería, I. Técnico Agrícola, esp. en Industrias Agrarias y Alimentarias, I. Técnico Agrícola, esp. en Mecanización y Construcciones Rurales, I. Técnico en Diseño Industrial, . Técnico Forestal, especialidad en Explotaciones Forestales, I. Técnico Forestal, especialidad en Industrias Forestales, I. Técnico Industrial, especialidad en Electricidad, I. Técnico Industrial, especialidad en Electrónica Industrial, I. Técnico Industrial, especialidad en Química Industrial, I. Técnico Industrial, especialidad Textil, I. Técnico en Informática de Gestión, I. Técnico en Informática de Sistemas, I. Técnico de Minas, especialidad en Explotación de Minas, I. Técnico de Minas, esp. en Instalaciones Electromecánicas Mineras, I. Técnico de Minas, especialidad en Mineralurgia y Metalurgia, I. Técnico de Minas, esp. en R. Energéticos, Combustibles y Explosivos, I. Técnico de Minas, especialidad en Sondeos y Prospecciones Mineras, I. Técnico Naval, especialidad en Estructuras Marinas, I. Técnico Naval, especialidad en Propulsión y Servicios del Buque, I. Técnico de Obras	

Especialidad	Universidad	Titulación Máxima prioridad	Titulación Media o ECTS	Otras
			Públicas, especialidad en Construcciones Civiles, I. Técnico de Obras Públicas, especialidad en Hidrología, I. Técnico de Obras Públicas, esp. en Transportes y Servicios Urbanos, I. Técnico en Telecomunicaciones, esp.en Sistemas Electrónicos.	
	Castila-La Mancha Universidad de Castilla-La Mancha.	Licenciado en Matemáticas, Licenciado en Física, Licenciado en Ciencias y Técnicas Estadísticas, Arquitecto. Ingeniero en Informática, Ingeniero Aeronáutico, Ingeniero Naval y Oceánico, Ingeniero Industrial, Ingeniero de Telecomunicación, Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos.		
	Castilla León Distrito único	Grado en Estadística Ciencias Matemáticas. Grado en Física Matemáticas. Grado en Ingeniería Aeroespacial Ciencias, sección Físicas. Grado en Ingeniería Biomédica Ciencias Físicas. Grado en Ingeniería Energética Física. Grado en Ingeniería de la Energía Ciencias y Técnicas Estadísticas Grado en Ingeniería Minera Informática. Grado en Ingeniería de Organización Industrial Grado en Ingeniería Eléctrica Ingeniero: Grado en Ingeniería Electrónica Industrial y Automática En informática. Grado en Ingeniería en Tecnologías Industriales Aeronáutico. Grado en Ingeniería Informática Industrial. Grado en Ingeniería Informática de Servicios y Aplicaciones De Telecomunicación. Grado en Ingeniería Informática en Sistemas de Información De Caminos, Canales y Puertos. Grado en Ingeniería Mecánica De Montes.		

Especialidad	Universidad	Titulación Máxima prioridad	Titulación Media o ECTS	Otras
		Grado en Ingeniería Química De Minas Grado en Matemáticas		
	Cataluña Distrito único.	● Grado en Matemáticas ● Grado en Matemática Computacional ● Grado en Matemática Computacional y Analítica de Datos ● Grado en Matemática e Informática ● Grado en Matemáticas y Estadística ● Licenciatura en Matemáticas ● Licenciatura en Ciencias Matemáticas ● Licenciatura en Ciencias (sección matemáticas)		
	Extremadura Universidad de Extremadura	Grado/Licenciatura en Matemáticas.	Graduados, licenciados, ingenieros y arquitectos que justifiquen haber superado, al menos, 30 créditos ECTS (o su equivalente en horas presenciales) de asignaturas básicas, obligatorias o troncales (en su caso), cuyo contenido y competencias se correspondan con los de materias específicas de matemáticas.	
Ciencias Experimentales, Matemáticas y Tecnología e Informática	Galicia Universidad de Santiago	Se establecen perfiles de acceso según las especialidades del Máster. Su carácter profesionalizador hace necesaria la correspondencia entre la titulación que le da acceso al Máster y la especialidad elegida. Como criterio general se considera que los o las aspirantes deberán haber cursado como mínimo 60 créditos ECTS de estudios superiores en materias relacionadas con la especialidad. A modo de orientación esta correspondencia entre algunos de las titulaciones actuales y las especialidades del Máster se establece en la tabla siguiente. Esta relación no es exhaustiva ni vinculante y la Comisión Académica del Máster o la instancia universitaria que corresponda decidirá en cada caso. Matemáticas, Biología, Geología, Física Química, Farmacia, Ingenierías Otras relacionadas con la especialidad		
	Madrid Universidad Complutense	Licenciatura en Matemáticas, Ciencias y Técnicas Estadísticas. Grados en Estadística, Estadística Aplicada, Matemáticas, Matemáticas y Estadística, Matemática Computacional, Ingeniería Matemática, Matemáticas e Informática. Dobles grados en	(Sólo si quedan plazas vacantes): Licenciaturas o Grados del área de Ciencias Experimentales y de la Salud o de las Enseñanzas Técnicas o cualquier título oficial	

Especialidad	Universidad	Titulación Máxima prioridad	Titulación Media o ECTS	Otras
		Matemáticas y Física, Matemáticas e Informática, Matemáticas e Ingeniería Física, Ingeniería informática y Matemáticas	de Graduado de la rama de conocimiento de Ciencias o de Ingeniería y Arquitectura y acreditar una formación superior en el currículo de la materia de al menos 24 créditos	
	Murcia Universidad de Murcia	Licenciado en Matemáticas • Grado en Matemáticas • Grado en Matemáticas y Estadística • Grado en Matemática Computacional • Grado en Matemática e Informática • Grado en Ingeniería Matemática • Licenciado en Estadística • Grado en Estadística	En caso de quedar plazas vacantes, tendrán acceso directo a la especialidad solicitada los alumnos que acrediten haber cursado 60 créditos en materias propias de la especialidad, cualquiera que sea el título universitario que habilite el acceso al Máster. La Comisión Académica del Máster será la que resuelva las solicitudes que se presenten, pudiendo requerir de los alumnos la documentación que entienda necesaria.	
	Navarra Universidad Pública de Navarra	1º. Licenciatura o Grado en Matemáticas Licenciatura o Grado en Estadística Grado en Ciencia de Datos 2º. Grado en Ciencias 3º. Licenciatura o Grado en Física Licenciatura o Grado en Informática 4º. Grado en Ingeniería Superior en el ámbito industrial o telecomunicación 5º. Otros Grados o Ingenierías Superiores	Prioridad: 60 créditos de la especialidad Si la titulación de origen no da acceso directo a una especialidad, se acordará la idoneidad del candidato si acredita al menos 60 créditos de materias de la especialidad.	
Ciencias Naturales y Matemáticas	País Vasco Universidad del País Vasco	Grado en Bioquímica y Biología Molecular Grado/Diplomatura en Enfermería Grado/Diplomatura en Nutrición Humana y Dietética Grado/Licenciatura en Biología Grado/Licenciatura en Bioquímica Grado/Licenciatura en Biotecnología Grado/Licenciatura en Ciencia y Tecnología de los Alimentos Grado/Licenciatura en Ciencias Ambientales Grado/Licenciatura en Ciencias del Mar		

Especialidad	Universidad	Titulación Máxima prioridad	Titulación Media o ECTS	Otras
		Grado/Licenciatura en Farmacia Grado/Licenciatura en Física Grado/Licenciatura en Geología Grado/Licenciatura en Matemáticas Grado/Licenciatura en Química Ingenierías Otras Titulaciones de Grado equivalentes a las anteriores a criterio de la Comisión Académica.		
	La Rioja Universidad de La Rioja	Licenciatura en Matemáticas, Grado en Matemáticas, Licenciatura en Estadística, Grado en Estadística, Grado en Ciencias de Datos o titulaciones equivalentes	Ingeniería/Grado en Ingeniería y titulaciones equivalentes, Ingeniería/Grado en Arquitectura y titulaciones equivalentes	Acreditar haber cursado un número de créditos de grado (o equivalente) correspondientes a la especialidad, que a juicio de la Comisión Académica, muestren la adquisición de las competencias relativas a la especialización (en ningún caso será inferior a 60 créditos).
	Comunidad Valenciana. Universidad de Valencia	Matemáticas Matemática Computacional Estadística Física	Ciencia de Datos Ingeniería Informática Ingeniería Multimedia	Cualquier otra titulación de arquitectura, ingeniería, ciencias, o ciencias sociales, con realización de prueba de acceso

ANEXO 5. GESTIÓN DE LA TITULACIÓN EN DISTINTAS UNIVERSIDADES

Tabla 1. Estructura de Gestión de la titulación en las distintas universidades.

Resúmenes de casos								
Tipo de Universidad	Pública		Departamento al que está(n) adscrita(s) la(s) persona(s) que coordina(n) el Máster	Curso coordinador	Primer Curso que se impartió el máster	Centro de gestión	Convenio otros másteres	Comp DigTEX
		1	Geología, Geografía y Medio Ambiente	2018-2019	2009-2010	Centro Universitario de la Defensa	No	No
		2	Ciencias de la Educación (dctor)	2020-2021	2009-2010		No	No
		3	PEDAGOGÍA	2021-2022	2009-2010		Máster Lengua y Literaturas en Contraste; Máster Investigación en Educación Física.	Acceso
		4	Instituto de Ciencias de la Educación	2021-2022	2013-2014	Instituto de Ciencias de la Educación y Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	No	De momento no se acreditan
		5	Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales	2012	2009-2010		Tenemos 3 convenios de reconocimiento mutuo de créditos entre el MUPES, en la especialidad de Clásicas, en la de Filosofía y en la especialidad de Geografía e Historia con los másteres: en Te	No tenemos método de acreditación de competencias digitales
		6	Departament de didàctica de la Matemàtica i les Ciències Experimentals	2023-2024	2010-2011		No	No
		7	Departamento de Educación	2023-2024	2009-2010		No	No se solicita

	8	Ecología y Biología Animal, Psicología Evolutiva y comunicación, Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación.	2011-2012	2009-2010	Master intercampus, gestión administrativa en los 3 centros (Facultad de Biología, Facultad de Ci	No	No requerido
	9	La Coordinadora General pertenece al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (OEDIP) y la Coordinadora del Prácticum pertenece al Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales	2023-2024	2010-2011		No	No
	10	Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje, Departamento de Medicina y Ciencias de la Vida			Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge	no	Mediante actividades evaluables
	11	Didácticas Específicas. Matemáticas y Ciencias del Lenguaje	2017 y 2020	2008-2009	Instituto de Estudios de Postgrado	Sí, con 5 máster: Español, Química, Represtacion Gráfica, Inglés, Materiales	Ninguno
	12	Didáctica general, Específicas y Teoría de la Educación	2021-2022	2009-2010		No	nada
	13	Departamento de Didácticas Específicas y Departamento de Didáctica y Organización Escolar	2019-2020	2015-2016		No	No se realiza

		14	Institut de Ciències de l'Educació (ICE)	2023-24 Y 2009-10	2009-2010	Facultat d'Informàtica de Barcelona (FIB)	NO	Desarrollo o Egreso - Acuerdo de la Comunidad Autónoma de acreditación de A2 al finalizar el curso 25/26
		15	Filología Hispánica, Psicología y antropología, Didáctica de las Ciencias experimentales y matemáticas, Ciencias de la Educación, Filología inglesa	2009 2010	2009 -2010	Servicios centrales y Comisión Intercentros	No	Acceso
		16	Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales , la Lengua y la Literatura	2020	2009-2010	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales	Máster en Enseñanza y adquisición de la lengua inglesa en contextos multilingües (MELACOM); Máster en Matemática Computacional	No
		17	Psicología y Sociología	2023-2024	2016-2017	No	Máster interuniversitario con la ULL	No se solicita
		18	Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	2023-24	2010-2011	No hay	No	No se pide
		19	DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS, LAS ARTES Y EL DEPORTE; Dpto. DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR	2023-2024, 2022-2023, 2020-2021	2009-2010		1. DOBLE TÍTULO de MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS- ESP. CIENCIAS SOCIALES: GEOGRAFÍA, HISTORIA	No consta

		20	Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials	2014-2015	2009-2010		NO	Aún no se acreditan las competencias digitales
		21	Departamento de Psicología y Departamento de Ciencias de la Educación	2023-2024	2011-2012		NO	No
		22	Estudios Educativos y Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas	2022	2011-2012		Doble Máster Lengua Francesa	Ninguno
		23	Física Aplicada	2018-19	2009-2010	Sección de Posgrado, gestiona el proceso de preinscripción y admisión, los diferentes centros do	SI, Máster en Matemáticas	no se exige
		24	Didáctica de la Matemàtica	2022-2023	2009-2010	Facultat de Magisteri	No	Ninguno
		25	Didáctica de la Lengua y la Literatura	2023-2024	2009-2010		MU EN DIBUJO - ILUSTRACIÓN, CÓMICO Y CREACIÓN AUDIOVISUAL; MU EN INVESTIGACIÓN EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE; MU EN CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS QUÍMICAS; MU EN FÍSICA: RADICIONES, NANOTECNOLOGÍA,	Ninguno

		26	Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (coordinador en campus Lugo); Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (coordinador en campus Santiago)	2022-23 Y 2023-24	2009-2010		No	dominio
		27	Didácticas Aplicadas	2022-2023	2010-2011		No	Desarrollo
		28	Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal	2022	2009-2010		NO	No se contempla
		29	Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social	2015-2016	2009-2010		MEHS+MAES (Máster Universitario en Estudios Hispánicos Superiores y en Enseñanza Secundaria) MELLC+MAES (Máster Universitario en Estudios Lingüísticos, Literarios y Culturales y en Enseñanza)	No se acredita
		30	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	2023-24	2009-2010		NO	No se solicita
		31	Dpto. Ciencias Humanas y de la Educación (Directora y C.Calidad); Dpto.Ciencias (Secretaría)	2020-2021	2009-2010		Si, con Máster Universitario en Historia y Memoria	No hay
		32	Ciencias de la Educación	2022-2023	2009-2010		No	Ninguno (solo aplica a los grados de la facultad)

		33	Departamento de didácticas específicas	2017-18	2009-2011		No	Egreso (demostrable /acordado a partir del curso 2025-26)
		34	Dpto. de Química Inorgánica, Orgánica y Bioquímica	2023-2024	2009-2012		Doble Título Máster en Profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas y Máster Interuniversitario en Física y MatemáticasDoble Título	No
		35	Pedagogía	2019-20	2009-2013		En la oferta del curso 2024/25 no	Ninguno
		36	Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación, Departamento de Ciencias Matemáticas e Informática	2021-2022, 2023-2024	2009-2014		No	Ninguno
		37	Ciencias de la Educación	2021	2010-2010		No	No existe
		38	Departamento de Educación y Psicología Social	2011	2009-2010		No	No se le piden competencias digitales
		Total	N 38	38	38	38	38	38
	Privada	1	Departamento de Educación	2011-2012	2011-2012	-	No	-
		2	Ciencias Sociales y Psicología	2018	2018-2019		No	-

		3	Educación	2011-2012	2009-2010	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación	no	No procede
		4	Departamento de Educación	2018-2019	2011-2012		No	No aplica
		5	Psicología y Ciencias de la Educación	2021-2022	2023-2024		no	Egreso
		6	Educación/Matemáticas y Ciencia de Datos	2012	2009-2010	Facultad de Humanidades y CC. Comunicación	No	Acceso
		7	Facultad de Educación y Psicología	2022-2023	2009-2010		Máster en Intervención Educativa y Psicológica	No aplica
		8	Departamento de Didácticas Específicas	2022-2023	2022-2023		No	Desarrollo: Asignaturas destinadas a este fin como Comunicación audiovisual o Innovación docente
		9	Filologia i Didàctica de la Llengua i la Literatura; Ciències de l'Activitat Física; Didàctica de les Arts i de les Ciències, respectivament	2020-21, 2016-17, 2021-22	2016-2017		No	No
		10	Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales	2021-22	2020 -2021	Secretaría	No	No se requiere
		11	Humanidades y Educación	2021-2022	2010-2011		No	Desarrollo o Egreso
		12	Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; Educación; Tecnología	2016	2008-2009		No	No se contempla.

		13	Educación y Humanidades	2021-22	2021-2022	Universidad (Gestión Académica).	No	No.
		14	Educación	2018-19	2010-2011		No	Desarrollo o egreso
		15	Facultad de Educación y Psicología	2010-2011	2010-2011		No	No se pide.
		Total	N	15	15	15	15	15
	Total	N		53	53	53	53	53