

El modelo de formación del profesorado en España

El caso del Máster
en Educación Secundaria

Roberto Valdés Puentes



El modelo de formación del profesorado en España

El caso del Máster en Educación Secundaria

Colección
Biblioteca Psicopedagógica y Didáctica

Serie
Profesionalización Docente y Didáctica – v. 21

Coleção Biblioteca Psicopedagógica y Didáctica

Dirección

Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi
Orlando Fernández Aquino

Consejo Editorial

Prof. Dr. Alberto Labarrere Sarduy – Universidad Santo Tomás – Chile
Prof. Dra. Andréa Maturano Longarezi – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Antonio Bolivar Gotia – Universidad de Granada – Espanha
Prof. Dra. Diva Souza Silva – Universidade Federal de Uberlândia - Brasil
Prof. Dra. Elaine Sampaio Araújo – Universidade de São Paulo – Brasil
Prof. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Francisco Curbelo Bermúdez – AJES – Brasil
Prof. Dr. Humberto A. de Oliveira Guido – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga – Universidade de Brasília – Brasil
Prof. Dr. Isauro Núñez Beltrán – Universidade Federal de Rio Grande do Norte – Brasil
Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada – Universidade Federal da Integração
Latinoamericana – Brasil
Prof. Dr. Luis Quintanar Rojas – Universidad Autónoma de Puebla – México
Prof. Dra. Maria Aparecida Mello – Universidade Federal de São Carlos – Brasil
Prof. Dra. Maria Célia Borges – Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Brasil
Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba – Brasil
Prof. Dr. Reinaldo Cueto Marin – Universidad Pedagógica de Sancti Spiritus – Cuba
Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Ruben de Oliveira Nascimento – Universidade Federal de Uberlândia - Brasil
Prof. Dra. Silvia Ester Orrú – Universidade de Brasília - Brasil
Prof. Dra. Suely Amaral Mello – Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – Brasil
Prof. Dra. Yulia Solovieva – Universidad Autónoma de Puebla – México

Serie

Profesionalización Docente y Didáctica

Dirección

Orlando Fernández Aquino
Fabiana Fiorezi de Marco

Autor

Roberto Valdés Puentes

Volume 21

Roberto Valdés Puentes

**El modelo de formación del
profesorado en España**
El caso del Máster en Educación Secundaria

Colección
Biblioteca Psicopedagógica y Didáctica

Serie
Profesionalización Docente y Didáctica – v. 21


Pedro & João
editores

Copyright © Roberto Valdés Puentes

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos do autor.

Roberto Valdés Puentes

El modelo de formación del profesorado en España. El caso del Máster en Educación Secundaria. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 207p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0713-1 [Impresso]
978-65-265-0714-8 [Digital]**

DOI: 10.51795/9786526507148

1. Formação de professores. 2. Educação secundária. 3. Educação na Espanha. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Dedicatoria

A mi hermana Noelia Valdés Puentes. Distante físicamente, próxima desde el punto de vista afectivo.

*La calidad de un sistema educativo tiene como techo
la calidad de sus docentes.*

Michael Barber e Mona Mourshed
Julio de 2008.

Agradecimientos

Agradezco, en primer lugar, a la CAPES que evaluó el proyecto de investigación presentado a raíz del proceso selectivo y concedió la beca de estudio que me permitió permanecer en la ciudad de Granada, España, por espacio de un año realizando trabajos, estableciendo nuevos contactos profesionales y mejorando mi formación intelectual, docente y científica.

En segundo lugar, a la Universidad Federal de Uberlândia, donde trabajo desde septiembre de 2008, que me liberó para permanecer un curso escolar por cuenta de la investigación.

A todos los colegas del Núcleo de Didáctica que aprobaron mi liberación y asumieron mis encargos docentes en cuanto permanecía apartado de la Universidad.

Al profesor doctor Antonio Bolívar Botia, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, que me acogió con afecto y profesionalismo, me asesoró y me auxilió durante el segundo semestre de 2012 y el primero de 2013. Su amplia cultura investigativa, académica, científica, docente e intelectual, su enorme prestigio en el medio universitario español, su extensa obra didáctica, su extraordinaria capacidad de trabajo, producción y liderazgo, me ayudaron infinitamente en la realización de mi estudio.

A la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada que no colocó objeciones a la hora de aceptar mi pedido para realizar la investigación en el interior de la misma.

A los profesores doctores José Gutiérrez Pérez, Coordinador del Máster, y Antonio Moreno Verdejo, Coordinador de Prácticas, por el apoyo y por la entrevista concedida.

Al estudiantado que cursaba el Título y que tuvo la amabilidad de participar activa y disciplinadamente de la investigación respondiendo la encuesta aplicada.

Lista de Tablas

Tabla 01:	Resumen de las materias que constituyen la propuesta en un título de graduado y su distribución en créditos	114
Tabla 02:	Modelo de tabla para cada módulo o materia del plan de estudios propuesto	115
Tabla 03:	Módulos que deben componer el plan de estudio del Máster	122
Tabla 04:	Estructura del Plan de Estudios del Máster en la Comunidad de Andalucía	130
Tabla 05:	Estructura del Plan de Estudios del Máster de Granada	150
Tabla 06:	Materias y créditos del módulo Libre Disposición	151
Tabla 07:	Relación de especialidades del Máster y las titulaciones universitarias	162
Tabla 08:	Distribución trimestral de las materias	167
Tabla 09:	Evaluación de la estructura y organización general del programa	170
Tabla 10:	Evaluación de las condiciones y la calidad de la docencia	173

Lista de Siglas

ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
CAP	Curso de Certificado de Aptitud Pedagógica
CDUA	Comisión Delegada de las Universidades Andaluzas
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
EURYDICE	Red Europea de Información sobre Educación
IE	Instituto de Evaluación de España
IEA	Instituto de Estadística de Andalucía
LEA	Consejo de Educación de Andalucía, España
LOE	Ley Orgánica de Educación
MAES	Máster en Educación Secundaria
MECES	Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior
MVT	Memoria de Verificación de Título
OE	Oficina de Estadísticas de España
OECD	Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo
RUCT	Registro de Universidades, Centros y Títulos
UGR	Universidad de Granada

SUMARIO

PRESENTACIÓN	15
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 01	23
El desempeño del alumnado español de Educación Secundaria en las evaluaciones PISA	
1.1 PISA: el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes	23
1.2 La situación de los alumnos españoles en PISA	26
CAPÍTULO 02	33
Las competencias del alumnado español de Educación Secundaria	
2.1 La noción de competencias: competencias básicas y competencias clave	33
2.2 Definición y contenido de las competencias establecidas	43
CAPÍTULO 03	57
Las competencias del profesorado español de Educación Secundaria	
3.1 La necesidad de profesionalización de los profesores de Educación Secundaria	57
3.2 La formación inicial de profesores en España	62
3.3 Competencias del profesorado	76
CAPÍTULO 04	95
El Máster en Educación Secundaria Español: antecedentes, organización y estructura	
4.1 Los antecedentes	95
4.2 El Máster en Educación Secundaria en España: implantación, organización y estructura	109
CAPÍTULO 05	139
El Máster de Educación Secundaria de la Universidad de Granada: contexto, implantación y valoración	

5.1 El contexto institucional del Máster	139
5.2 El proceso de implantación del Máster en Educación Secundaria (MAES) de Granada	143
5.3 Valoración del Máster: Estructura y organización, Docencia, Practicum y Trabajo de Fin de máster	169
CONSIDERACIONES FINALES	197
REFERENCIAS	199
SOBRE O AUTOR	207

PRESENTACIÓN

Se cumplen ahora en 2023 diez años de concluidos mis estudios de Post-Doctorado en la Universidad de Granada, España, bajo la supervisión del profesor doctor Antonio Bolívar Botía, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación.

La preocupación fundamental de este estudio fue el desarrollo integral del alumnado de Enseñanza Secundaria, sobre la fase de la formación de conceptos científicos y de acciones mentales. Sin embargo, se seleccionó como foco de análisis, por la importante incidencia que tiene en lo anterior, el proceso de formación inicial, específicamente didáctico-pedagógica, de los profesores de ese nivel de enseñanza.

La investigación se dividió en cinco partes. En la primera, se abordan los niveles de eficiencia alcanzados por el sistema de enseñanza secundaria español en la primera década del presente siglo a partir del análisis del desempeño de los estudiantes en los exámenes internacionales aplicados por PISA. En la segunda, se identifican y definen las competencias básicas o clave que el alumnado español de secundaria precisaba adquirir con base en las exigencias establecidas en la época por las Comunidades Europeas. En la tercera, se identifican, definen y evalúan las competencias, especialmente didáctico-pedagógicas, que el profesorado debía construir a fin de ejercer una docencia secundaria verdaderamente profesional que permitiera formar el perfil de estudiante deseado. En la cuarta, se caracteriza el Máster en Secundaria como modelo de formación de profesores más recientemente concebido e implementado en España con el objetivo explícito de profesionalizar los docentes, especialmente, con relación a la enseñanza de los métodos didácticos para la formación de competencias en los alumnos de secundaria. Por fin, en la quinta parte, se realiza un análisis de una experiencia específica del Máster, a partir del estudio de caso realizado en la Universidad de Granada, que incluye la investigación de su proceso de concepción, implantación, organización, estructuración y evaluación. Aquí se evaluó el tipo y la calidad de la formación didáctico-pedagógica que recibían los futuros profesores a partir de análisis del currículo,

especialmente, del plan de disciplina de las materias psico-pedagógicas, didácticas y metodológicas, así como del componente práctico y del trabajo final de máster que es realizado por los estudiantes.

INTRODUCCIÓN

La atención de este estudio estuvo en la eficiencia de los sistemas educativos para concebir, implementar y gestionar proyectos verdaderamente capaces de llevar a cabo la formación integral de los estudiantes. La educación, la escuela y la enseñanza existen para que los alumnos tengan condiciones de adquirir el repertorio de competencias clave necesario que los preparen para actuar de manera activa, consciente y satisfactoria en el proceso de transformación de sí mismos y del modelo de sociedad escogido colectivamente.

Lo que estaba en juego entonces era el análisis de la calidad de la organización del proceso de aprendizaje sobre la base de la investigación de la capacidad que la misma tienen para crear condiciones que viabilicen, mejoren y aceleren al máximo el derecho y las potencialidades del estudiantado para desarrollarse del punto de vista cognitivo, procedimental y afectivo.

La eficiencia de los sistemas educativos pasa, lógicamente, por la capacidad de los países para elaborar y hacer cumplir políticas públicas de incentivo a la educación; por la eficacia de sus modelos de gestión administrativa y pedagógica en las escuelas; por el montante de recursos económicos que destinan al financiamiento de esos sistemas y por su uso adecuado; por los niveles de profesionalización de sus recursos humanos; entre otros. Sin embargo, no se le ha concedido el debido valor a este último aspecto, especialmente, en lo que se refiere a la selección, formación, condiciones de trabajo, identidad, valorización social y desempeño profesional de los profesores.

El profesor, y su formación, nivel de motivación y experiencia, es de lejos, de todos los componentes de que depende la mejoría de la calidad de los sistemas educativos y de la escuela que acabamos de citar anteriormente, el más importante de todos, porque es sobre él que recae la responsabilidad por la organización didáctica del proceso de aprendizaje del alumnado. La propia Comisión Europea lo reconocía en dos comunicaciones diferentes dirigidas al Consejo y al Parlamento Europeo, la primera en 2006 y la segunda en 2008:

... los factores más importantes para la eficiencia y la equidad son la calidad, la experiencia y la motivación de los profesores y los tipos de pedagogía que utilizan (CE, 2006, p. 7).

La reforma de los planes de estudio para mejorar las competencias requiere un enfoque global en el que el aprendizaje se realice tanto verticalmente (varias materias relacionadas entre sí), que incluya una enseñanza explícita de las competencias, **nueva formación de profesores** y nuevos enfoques didácticos, y, sobre todo, que cuente con la plena participación de los profesores, los alumnos y otros actores (CE, 2008, 2.4 y 2.5)

Por ese motivo, aun cuando este estudio trata de la formación inicial de los profesores de secundaria, tiene como paño de fondo aquello que es fundamental para medir lo que verdaderamente diferencia un sistema educativo de calidad de otro que no la tiene: el aprendizaje de competencias básicas que permitan el desarrollo integral de las futuras generaciones a lo largo de toda la vida.

Con ese principio como norte es que se pretendió investigar los esfuerzos que España venía realizando en la primera década del presente siglo en materia de profesionalización de profesores para la docencia secundaria. Para tal, se seleccionó como unidad de análisis uno de los ejemplos más recientes y concretos de ese esfuerzo: el Máster en Secundaria (MAES), creado en 2008 a partir de las disposiciones legales establecidas, en 2006, por la Ley Orgánica de la Educación (LOE) del Ministerio de Educación para la formación inicial de profesores de secundaria, más específicamente, los desdoblamientos que han recibido dentro de esa propuesta las dimensiones didáctico-pedagógicas.

En fin, teniendo el Máster en Secundaria como unidad de análisis y las dimensiones didáctico-pedagógicas de la formación inicial de profesores como objeto, investigamos cómo ese modelo de profesionalización concebía y viabilizaba en la práctica los contenidos correlatos,¹ bien como la didáctica y las metodologías de enseñanza o didácticas específicas que preparaban para el ejercicio de una docencia verdaderamente profesional porque garantiza al alumnado el derecho de

¹ Se trata de los contenidos específicos de las especialidades que se enseñan en la Educación Secundaria Obligatoria.

aprender con competencia política, técnica y humana. En otras palabras, lo que interesaba era descubrir como el Máster en Secundaria enseñaba a los futuros profesores a enseñar los contenidos que permiten formar en los alumnos el repertorio de competencias necesario para vivir, ser, saber relacionarse y hacer en el siglo XXI establecido como meta por la Comunidad Europea.

Nos interesaba específicamente la cuestión didáctica (la capacidad de planificar, ejecutar y evaluar el proceso de aprendizaje) de la formación inicial de profesores. Sin embargo, como no es posible aprender a enseñar algún contenido sin que el propio contenido no se aprenda en el proceso (el futuro profesor de matemática aprende a enseñar matemática en cuanto produce conocimientos matemáticos), nos interesaban también los contenidos correlatos (las materias de las disciplinas específicas). Nos interesaba, especialmente, caracterizar y evaluar como el Máster de Secundaria trataba en el proyecto y en la práctica el vínculo necesario que debe existir entre el aprendizaje de los contenidos específicos de una ciencia y los contenidos didácticos de la enseñanza de esos contenidos científicos.

La reformulación de las políticas públicas que en la época direccionaban los rumbos de la educación en España y que llevaban a la elaboración y aprobación de la Ley Orgánica de la Educación (LOE) de 2006, fue prueba de que el país no estaba satisfecho con los resultados alcanzados en materia de enseñanza en las últimas décadas. El desempeño presentado por el alumnado de secundaria, específicamente en los exámenes internacionales aplicados entre 2000 y 2009, era poco convincente y colocaba el país en alerta. Desde entonces, los modelos de desarrollo profesional de los profesores pasaron a ser más cuestionados que antes y nuevas propuestas surgieron.

Para el análisis del modelo de formación de profesores de educación secundaria, única experiencia concreta de su tipo para ese nivel de enseñanza en España en el comienzo de la segunda década del siglo XXI, se escogió como metodología de trabajo el **estudio de caso**. Como caso o experiencia específica fue seleccionado el Máster en Educación Secundaria de la Universidad de Granada. La selección de ese programa respondió a varios criterios, en especial, la proyección nacional e internacional de la universidad, la tradición de la facultad de ciencias de la

educación donde estaba ubicado el Título, la experiencia académica, investigativa y docente del plantel docente en el área de la enseñanza secundaria y el contacto directo con algunos de esos profesionales y especialistas, en especial, con el profesor doctor Antonio Bolívar Botia, supervisor de la estancia de postdoctorado.

La investigación se basó, del punto de vista metodológico, en el análisis bibliográfico, documental, la entrevista y la encuesta. En primer lugar, se llevó en consideración la rica y abundante literatura producida en el marco de la Comunidad Europea sobre los temas aquí colocados (situación del desempeño de los estudiantes de educación secundaria, perfil de competencias deseadas para los alumnos y profesores de ese nivel, así como los modelos de formación más utilizados).

En segundo lugar, fueron estudiados tres tipos diferentes de documentos: 1) los emitidos por entidades internacionales del Espacio Europeo tales como, por ejemplo, el Consejo Europeo (CE), la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE), la Red Europea de Información sobre Educación (Eurýdice) y el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA); 2) los documentos oficiales y normativos aprobados por el Ministerio de Educación, Deporte y Cultura de España en la forma de leyes, pareceres, órdenes, resoluciones y proyectos; 3) los documentos elaborados a nivel nacional por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), el Instituto de Evaluación (IE) y la Oficina de Estadística (OE); 4) los documentos elaborados a nivel de la comunidad de Andalucía por el Instituto de Estadística de Andalucía (IEA) y la Consejería de Educación de Andalucía (LEA); 5) los documentos emitidos a nivel de la Universidad de Granada por la Facultad de Ciencias de la Educación como por ejemplo la Memoria de Verificación de Título (MVT). En segundo y tercer lugar, se aplicó una entrevista a los coordinadores del Máster y una encuesta a una muestra de noventa y tres estudiantes del curso escolar 2012/2013, de una matrícula de 450 alumnos.

La encuesta era semiestructurada y estuvo compuesta por un total de trece cuestiones, diez de ellas cerradas y tres abiertas. El instrumento usado estaba dividido, fundamentalmente, en las cuatro principales dimensiones del Máster: (a) estructura y organización; (b) docencia, (c) prácticum y (d) trabajo de fin de Máster. En las cuestiones 7, 8, 9 y 10 los

alumnos fueron convidados a emitir su opinión con relación a 57 indicadores vinculados a esas cuatro dimensiones mencionadas. Las tres últimas cuestiones podían ser usadas por los alumnos para emitir su opinión sobre aspectos tratados en las cuestiones cerradas anteriores.

Los resultados de la investigación se presentan a seguir en cinco capítulos diferentes, pero complementares. En el primero, se abordan los niveles de eficiencia alcanzados por el sistema de enseñanza secundaria español en los últimos diez años, por eso mismo anteriores a la creación del MEAS, a partir del análisis del desempeño de los estudiantes en los exámenes internacionales aplicados por PISA. En el segundo, se identifica y define el conjunto de competencias básicas que el alumnado español de secundaria precisaba adquirir con base en las exigencias establecidas por la Comunidad Europea. En el tercero, se identifican, definen y evalúan las competencias, especialmente didáctico-pedagógicas, que el profesorado debía construir a fin de ejercer una docencia secundaria verdaderamente profesional. En el cuarto, se caracteriza el Máster en Secundaria como modelo de formación de profesores más recientemente concebido e implementado en España, a partir del análisis de la literatura producida en ese breve período que va desde su constitución hasta hoy. En el quinto capítulo, se hace una valoración del Título a partir de un estudio de caso realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Son numerosas las conclusiones a las que se llegó en el estudio. Las mismas son expuestas después del quinto capítulo. Sin embargo, vale mencionar algunas de las más importantes aquí: el MAES fue la primera experiencia española de formación del profesorado de ese nivel de enseñanza con carácter de título oficial regulado; el MAES era una exigencia legal para ejercer la docencia en la Educación Secundaria; el MAES representaba un avance en relación con el curso de *Certificación de Aptitud Pedagógica – CAP*, modelo de formación predominante en el país desde la década de 1970; el MAES era un título profesionalizante con duración de un año con el cual se encerraba el ciclo de formación de profesores de Educación Secundaria fijado en cinco años; esta formación de posgrado tenía como objetivo fundamental el desarrollo de un conjunto de competencias docentes estrechamente relacionadas con el dominio de los contenidos de las materias a enseñar, de los contenidos

relacionados con la enseñanza de esas materias y con los contenidos de los procesos de aprendizaje y las características específicas del alumnado; la estructura curricular del título llevaba en consideración un conjunto de conocimientos psicopedagógicos y didácticos, sino suficientes, por lo menos más profundos que los que aportaba el modelo anterior (CAP); el MAES privilegiaba la formación práctica en los propios centros de secundaria.

En fin, España y los españoles habían colocado sus esperanzas en ese primer título oficial de formación de profesores de educación secundaria. Algunas limitaciones ya se mostraban insuperables porque formaban parte de la esencia misma de la concepción adoptada como, por ejemplo, el modelo consecutivo (dividido en bloques: contenidos científicos y formación profesional – vida profesional del docente y prácticas escolares y didácticas específicas de las materias), el carácter fragmentado de la estructura curricular del Título, que separaba los módulos en disciplinas con poco diálogo entre sí y la duración insuficiente del curso para permitir la adecuada y sólida formación de competencias. Otras limitaciones, sin embargo, parecía que podrían ser resueltas con un poco de voluntad, deseo e integración como, por ejemplo, el desbalance que aún existía entre la formación teórica (69%) y la práctica (31%), la escasa inserción de los alumnos en la docencia durante la realización de las prácticas escolares y el carácter todavía periférico o secundario que ocupaban las cuestiones didáctico-pedagógicas en los temas de investigación de los Trabajos de Fin de Máster.

CAPÍTULO 1

El desempeño del alumnado español de educación secundaria en las evaluaciones PISA

1.1. PISA: el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes

A pesar de las reales deficiencias que en la época ya presentaba el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos - PISA, así como de las numerosas críticas que había tenido que enfrentar provenientes de los diferentes gobiernos, ministerios de educación y especialistas en el tema, el mismo continuaba siendo el examen internacional más utilizado, conocido e importante que los países tenían para la evaluación comparativa (consigo mismo y con los otros) del desempeño alcanzado por los estudiantes que cursaban la enseñanza secundaria. Además, era a partir del resultado presentado por esos exámenes que España había venido concibiendo e implementando políticas educacionales dentro de las cuales, la introducción de nuevos modelos de formación inicial de profesores para ese nivel de enseñanza, formaba parte.

El Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (*Programme for International Student Assessment*) dio inicio en 1997. Se trata de un estudio comparativo, internacional y periódico del rendimiento educativo de los alumnos de 15 años, a partir de la evaluación de tres competencias clave: comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica. Esas competencias son evaluadas cada tres años, a partir de la primera convocatoria que tuvo lugar en el año 2000. El programa está organizado y dirigido cooperativamente por los países miembros de la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OCDE) y un número cada vez mayor de países asociados.²

² De acuerdo con el Informe Español elaborado por el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación (2010), el total de países participantes fue de 32 en 2000, 41 en 2003, 57 en 2006 y 65 en 2009; de ellos, los 33 países miembros de la OCDE además de 32 países

El objetivo central de PISA es ayudar a fomentar la necesaria y posible mejora de la educación y la enseñanza, a partir de la superación de la simple memorización de conceptos formales con la aplicación de los conocimientos científicos adquiridos en situaciones problemáticas interesantes por la vía de la incorporación de las dimensiones procedimental, axiológica y conceptual (VILCHES; PÉREZ, 2010). Por ese motivo, se presta especial atención al dominio de procesos, a la comprensión de conceptos y a la capacidad para desenvolverse en diferentes situaciones dentro de cada área.

Con el examen, la OCDE compromete a los países que de él participan a rendir cuenta del desarrollo de los sistemas educativos mediante la medición del rendimiento de los alumnos de forma regular y dentro de un marco común acordado internacionalmente. Como bien reconoce el propio Ministerio de la Educación de España en su Informe Español (IE, 2010, p. 15):

...la evaluación internacional comparada permite enriquecer los análisis nacionales y ofrece una referencia y un contexto más amplio en el que interpretar el rendimiento del país. PISA analiza los logros y progresos en equidad y excelencia de los sistemas educativos. PISA proporciona datos que permiten respaldar el establecimiento de objetivos y metas educativas, la definición de políticas y la adopción de medidas de reforma e impulso educativo. Además, se trata de que la información obtenida pueda ser útil para los responsables de las administraciones educativas (en los distintos niveles regional y estatal) así como para los profesores, los centros escolares y las familias.

Desde el punto de vista de la metodología empleada en la realización del examen, el programa concede a cada alumno en particular dos horas

asociados. Los países de la OCDE son: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Corea, Chile, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Islandia, Israel, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia, Suiza, Turquía. Los Países asociados son: Albania, Argentina, Azerbaiyán, Brasil, Bulgaria, Colombia, Croacia, Dubái (UAE), Estonia, Federación Rusa, China-Hong Kong, China-Macao, China-Taipéi, China-Shanghái, Indonesia, Jordania, Kazajistán, Kirguistán, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Moldavia, Montenegro, Qatar, Panamá, Perú, República Dominicana, Rumania, Serbia, Singapur, Tailandia, Trinidad y Tobago, Túnez, Uruguay.

para responder una prueba de papel y lápiz. En algunos países, como es el caso de España, se destinan otros 40 minutos para la evaluación de la lectura y comprensión de textos electrónicos. Se combinan preguntas de elección múltiple y preguntas abiertas, en torno a una información textual y gráfica que describe una situación de la vida real. En total, las preguntas de la prueba cubren aproximadamente 390 minutos, pero cada alumno sólo tiene que responder a una determinada combinación de las mismas. Los alumnos responden a una encuesta de contexto de 30 minutos de duración, en el que facilitan información sobre sí mismos y su entorno familiar. Los directores de los centros docentes rellenan una encuesta de 20 minutos.

La evaluación tiene lugar cada tres años según un plan estratégico que se extendería hasta 2015. Cada uno de estos ciclos analiza en profundidad un área principal a la que se destinan dos tercios del tiempo de la prueba; las otras áreas proporcionan un perfil resumido de las destrezas. Las principales áreas de conocimiento habían sido la lectura en 2000, las matemáticas en 2003 y las ciencias en 2006. En 2009, la competencia lectora había vuelto a ser el área principal.

Como resultado, el examen procura elaborar un perfil básico de los conocimientos, destrezas y actitudes de los jóvenes de 15 años; identificar indicadores contextuales que relacionan los resultados con las características de los alumnos y de los centros; mostrar indicadores de tendencias que muestran la evolución de los resultados a lo largo del tiempo y; por último, constituirse en fuente importante de conocimientos para el análisis, investigación y desarrollo de las políticas educativas nacionales, regionales e internacionales.

El examen PISA es basado en competencias y define por tal “la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias y su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida (IE, 2010, p. 9). Es decir, PISA procura valorar hasta qué punto los alumnos son capaces de usar los conocimientos y destrezas que han aprendido y practicado en la escuela cuando se ven ante situaciones en las que esos conocimientos pueden resultar relevantes.

Del conjunto de competencias establecidas para la enseñanza secundaria por la Comunidad Europea, PISA concentra su evaluación en tres dominios principales: lectura, matemáticas y ciencias. Se considera que las competencias han sido adquiridas en un nivel aceptable cuando los alumnos están en

condiciones de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, de aplicar lo que aprenden en la escuela y fuera de ella, así como evaluar sus opciones y tomar decisiones.

PISA levanta informaciones también sobre los distintos factores externos que pueden influir en los diversos niveles de competencia lectora, matemática y científica de los alumnos, tales como: (a) aspectos del entorno familiar y escolar, (b) organización de los centros, (c) oferta educativa, (d) importancia del nivel de estudios y la cualificación profesional de los padres, (e) grado de bienestar económico del hogar, (f) relación de profesores y alumnos, (g) horas dedicadas a cada área dentro y fuera del aula, (h) estrategias de apoyo o ayuda a los alumnos con dificultades de aprendizaje, (i) relación entre los resultados y, (j) PIB per cápita o la inversión pública de cada país en educación, etc.

De ese modo, PISA aporta tres tipos diferentes de resultados: 1) *Globales y niveles de rendimiento* en comprensión lectora y en las competencias matemática y científica, es decir, qué saben hacer los alumnos, así como resultados en las diferentes dimensiones de las mismas; 2) *La relación entre los resultados y distintos factores asociados*, como son los contextos sociales, económicos y culturales, las circunstancias individuales de los alumnos y de la organización, y el funcionamiento de los centros; 3) *Análisis de tendencias*, que se deriva de la recogida cíclica de datos; muestra los cambios en los niveles y en la distribución de los resultados, y en las relaciones entre las variables y los resultados del entorno de los alumnos y los centros.

1.2. La situación de los alumnos españoles en PISA

De las cuatro ediciones efectuadas hasta 2013 (2000, 2003, 2006 y 2009) por la OCDE, apenas utilizamos los datos recogidos y divulgados por PISA 2009, pero comparando la evolución experimentada por la enseñanza secundaria en España en esos diez años no sólo consigo mismo, sino también con el resto de los países que participan del programa a partir del análisis del comportamiento del desempeño de los alumnos en ese período.

Según el informe citado anteriormente (IE, 2010), la muestra española de PISA de 2009 estuvo integrada por 910 centros y 27.000

alumnos en la prueba de papel, y 170 centros y 2.300 estudiantes en la prueba de lectura electrónica (*Electronic Reading Assessment*). El estudio fue aplicado en el conjunto del Estado y con una muestra ampliada en 14 comunidades autónomas.³ A seguir presentamos algunas de las conclusiones fundamentales a que llegó ese informe con relación al rendimiento académico del alumnado, la equidad del sistema español, los resultados según las características de los alumnos, así como a la evolución de los resultados desde 2000 hasta 2009.

Sobre el rendimiento de los estudiantes, el Ministerio de la Educación conmemoraba el hecho de que España obtuvo una puntuación media de 481 puntos en lectura (20 más que en 2006) y, con eso, recuperado la puntuación alcanzada en 2003. Ese resultado colocaba el país en niveles muy similares a los de Portugal, Italia y Grecia en la competencia mencionada. Sin embargo, la posición del país no era tan satisfactoria a nivel internacional cuando era llevada en cuenta la media general que medía el desempeño de los estudiantes en las tres competencias evaluadas (lectura, matemática y ciencia).

Los alumnos españoles de secundaria aparecen en 35º lugar entre los 65 países que participaron del programa en 2009. De esa forma, España estaba bien atrás de los cinco países mejor colocados: China (577), Hong Kong (546), Finlandia (543), Singapur (543) y Corea del Sur (541). En relación con China, por ejemplo, España alcanzó un desempeño 16,12% más bajo con 93 puntos menos. También estaba 12 puntos por debajo de la media obtenida por la OCDE (496) y perdía para países con menos tradición cultural, con productos internos brutos bien inferiores y muchas veces envueltos en largos conflictos bélicos y políticos desde finales del siglo XX, como son los casos, por ejemplo, de Estonia (514), Macao (508), Polonia (501), Eslovenia (499), Hungría (496), República Checa (490) y Letonia (487).

A todo lo anterior se sumaba el hecho de que España tenía, junto con Francia e Italia, los porcentajes de alumnos de la OCDE en los niveles más bajos de rendimiento en lectura (nivel menor que 1 y nivel 1), situándose bien distante de Corea del Sur, Finlandia y Canadá. Además

³ Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra y País Vasco, además de las ciudades de Ceuta y Melilla.

de eso, el promedio de España en Matemática (483) no mejoró en 2009, por lo menos de manera significativa, en los cuatro exámenes realizados. En ciencias, los resultados de 2009 tampoco fueron mejores que los anteriores.

El Ministerio de Educación español, aunque reconocía la falta de excelencia de su sistema con relación al desempeño del alumnado en el examen PISA, se vanagloriaba de la equidad de su sistema educativo al afirmar que los resultados alcanzados habían servido para probar el equilibrio entre las comunidades, pues la variación global que se producía en los resultados de los alumnos entre unas y otras no explicaba más de 3% de la varianza, y, entre sus centros escolares, dado que la variación entre los mismos era de apenas 20%, la segunda menor después de Finlandia (IE, 2010, p. 152).

El Ministerio tergiversaba los datos al afirmar que su sistema educativo era bueno porque era equitativo, y era equitativo porque era escasa la dispersión. De modo que, aunque el país no conseguía presentar niveles altos de excelencia cuando comparado con los países mejor colocados, él se consideraba más equitativo porque las diferencias entre unas comunidades y otras, entre unos alumnos y otros y entre unas escuelas y otras eran bien menores que la inmensa mayoría de los otros países y eso se debía, en buena medida, a la capacidad del sistema para contrarrestar las circunstancias económicas, sociales y culturales.

Lo que el Ministerio parecía querer afirmar es que no se era bueno, pero se era equitativo, como si España siendo equitativa no precisase o pudiese obtener altos niveles de excelencia. Al respecto, Bolívar (2010, p. 2) ha afirmado:

Pero nada obsta para tener una equidad y también buenos resultados y, sobre todo, un porcentaje relevante de alumnos en los niveles superiores. De hecho, sólo un 3% de los estudiantes españoles se situó en los dos niveles superiores (el porcentaje en el de mayor excelencia fue del 0%), cifras que en la OCDE sólo fueron inferiores en Chile (1%) y México (0%) e iguales en Rusia (3%). La máxima equidad no está reñida con la excelencia. Es más, una política de calidad en educación debe vigilar, paralelamente, ambos extremos: atender a estudiantes cada vez más diversos para que consigan el nivel establecido de éxito para todos, y promover decididamente el máximo desarrollo de los estudiantes.

En fin, que el Ministerio era responsabilizado no sólo por los bajos niveles de desempeño del alumnado de secundaria, sino también por la falta de garantía a los menos favorecidos de aquello que, en una sociedad desarrollada, se considera como básico o imprescindible para concebir y proyectar sus propias vidas; por el lastre de un 36% de repetidores de Educación Secundaria Obligatoria (cuando en otros países no llegaba a 5%); por el hecho de 20% de los alumnos estuvieran por debajo del nivel mínimo requerido en lectura (inferior o igual a 1); así como por los altos índices de fracaso escolar y de abandono (BOLÍVAR, 2010, p. 2). El propio Ministerio admitía este último aspectos:

La repetición de curso es el fenómeno que más negativamente afecta a los resultados de los alumnos españoles. Al ser el porcentaje de repetidores tan elevado y sus puntuaciones tan bajas, el promedio español se ve afectado de modo considerable (IE, 2010, p. 155).

Para terminar, es importante también resaltar dos cuestiones que los datos levantados por el Informe permiten afirmar. Primero, que tanto la motivación hacia la lectura como el empleo de determinadas estrategias de aprendizaje que dicen practicar los alumnos estaban firmemente asociadas con el rendimiento alcanzado al contestar las pruebas de esta evaluación. Segundo, que aun cuando no se podía establecer una relación causal entre los tres aspectos (grado de motivación, uso de estrategias de aprendizaje y rendimiento en lectura) era posible percibir la fuerza acumulativa de estos factores asociados en los alumnos que se encontraban hacia el final de su educación obligatoria (IE, 2010, p. 154).

En síntesis, era posible observar que, aunque España había efectuado como el propio Ministerio de la Educación lo reconoció, notables incrementos en la inversión en la educación entre 1995 y 2007, la evolución de los resultados globales en las tres competencias evaluadas, entre 2000 y 2009, había sido prácticamente estática o nula en relación a sí misma y en algunos casos hasta negativa como en lectura (493 en 2000 y 481 en 2009) y matemática (485 en 2003 y 483 en 2009). A ese comportamiento del desempeño el Ministerio de la Educación le daba el nombre de estabilidad del sistema y para probar que lo mismo se repetía a nivel internacional llegó a afirmar lo siguiente:

Desde el punto de vista del rendimiento, los resultados españoles y los del conjunto de países de la OCDE han sido estables entre 2000 y 2009, se han mantenido las diferencias moderadas entre España y los promedios de los países mediterráneos, y unos y otros se sitúan a escasa distancia del resto de los países europeos.

...

La mayoría de los sistemas educativos de la OCDE ha realizado progresos similares, cuyos resultados relativos con respecto al promedio OCDE no presentan diferencias significativas, precisamente por ese comportamiento generalizado (IE, 2010, p. 155).

Lo anterior es verdad, pero en parte. Aun cuando los resultados alcanzados por los países mejor colocados en el ranking mundial de PISA, en los cuatro certámenes efectuados, eran muy similares a los de España en su oscilación para cima y para bajo en unos casos y en otros, tales oscilaciones no podían ser consideradas un progreso experimentado por la mayoría de los sistemas educativos que integraban la OCDE. Lo cierto es que, salvo rarísimas excepciones como lo fue el caso de Finlandia, la evolución experimentada por los países era estadísticamente insignificante.

El caso de España era un ejemplo claro de lo que había constatado el informe PISA de 2009, es decir, que “la riqueza de un país y el gasto educativo por sí solo no garantizan mejores resultados educativos”. España era el 18º país que más invirtió en educación en 2007 y, sin embargo, ocupaba el 26º lugar en el ranking mundial cuando se considera el resultado de los estudiantes en el examen de lectura de 2009. Por el contrario, países que destinaron menos recursos por alumnos que España, como son los casos de Corea del Sur y Finlandia, ocupaban el primero y segundo lugar en el ranking mundial, respectivamente.

Como muy bien reconoció L. A. Aunión, en artículo publicado en *El País* (2010), a partir de un determinado nivel de inversión, lo más importante no era aumentar los fondos que se destinaban a la educación, sino cómo se gastaban los mismos. El problema era que PISA sólo conseguía hacer un diagnóstico de la situación de la enseñanza secundaria, pero no presentaba criterios para tratarla y mejorarla. Según Carabaña (2008), el programa apenas identificaba y explicaba las diferencias entre países para que los mismos mejorasen “o, más modestamente, en

localizar las claves del éxito de los países con medias altas para que los países con medias bajas adopten sus mismas políticas” (CARABAÑA, 2008, p. 16). Del resto tenía que ocuparte los gobiernos, sus ministerios e la comunidad científica.

En fin, independientemente de que se estuviera a favor o contra los argumentos hasta aquí colocados, en una cosa todos coincidían y era en la certeza de que la enseñanza secundaria española debía, podía y tenía como mejorar.

CAPÍTULO 02

Las competencias del alumnado español de educación secundaria

2.1. La noción de competencias: competencias básicas y competencias clave

Se afirmó en el capítulo anterior que la función de PISA era ayudar a establecer, por la vía de un tipo de evaluación procedimental, axiológica y conceptual, las bases de un sistema de educación y de enseñanza de más calidad en los países miembros y asociados de la OCDE que preparasen el alumnado para la vida. Se explicó también en qué consistía PISA, cuál era la metodología que empleaba, las competencias que evaluaba, así como el desempeño presentado por los alumnos de España en la formación de las mismas en el período de diez años.

Sin embargo, nada se ha dicho hasta ahora con relación a las razones que llevaron a la Comunidad Europea a escoger la formación de competencias en la escolarización obligatoria en lugar de simples conocimientos, ni a partir de cuándo ese paso fue dado, por qué fue considerada la mejor opción y cuáles han sido los resultados evaluativos que esos estudios aportaron hasta aquel momento.

Se sabe que PISA no evaluaba todas las competencias que la Comunidad Europea considera que un estudiante de secundaria debía formar, sino apenas Matemática, Ciencias y Lectura. ¿Cuáles son las otras competencias? ¿Qué se define por tal? ¿Cuál es el contenido específico de cada una de ellas?

En esta parte del estudio se procura responder por parte a cada una de esas preguntas. Primeramente, se identificó a lista de competencias que los países miembros y asociados a la OCDE definió como necesarias en la formación de los estudiantes que concluyen la educación básica (enseñanza primaria y secundaria). En segundo lugar, se explicitó el concepto que la OCDE estableció para el término de competencia. Por último, se caracterizó y evaluó el contenido específico atribuido a cada una de las competencias.

Debemos advertir que, aunque estudiamos la realidad de España, las competencias a que nos referiremos fueron establecidas en común para los países que integraban la Comunidad Europea.

La década de 1990 marcó el inicio de los esfuerzos de la Comunidad Europea por el establecimiento del concepto de “competencias básicas” o “competencias clave” en el currículo y en las prácticas pedagógicas de la educación obligatoria. Numerosos documentos, programas, informes y acciones fueron siendo emitidos a partir de entonces y todos están direccionados en ese sentido. Uno de los primeros documentos fue el *White paper on education and training* (Libro blanco sobre la educación y la formación) (EUROPEAN COMMISSION, 1996), que, entre sus objetivos primeros para la sociedad del aprendizaje, proponía la creación de un sistema europeo que permitiera comparar y difundir las definiciones de “competencias clave” y las formas más apropiadas de adquirirlas, evaluarlas y certificarlas.

Cuatro años después fue divulgado el segundo informe titulado *Memorandum on Lifelong Learning* (Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente) (EUROPEAN COMMISSION, 2000), que, en su Mensaje Clave nº 1, abogaba por nuevas competencias básicas para todos. En el texto, las competencias son definidas como aquéllas que se requieren para una participación activa en la sociedad y en la economía del conocimiento. Se valorizaban las competencias básicas tradicionales (escrita, lectura y cálculo), tanto cuanto las “nuevas” competencias. Por último, se presentaba la educación básica de calidad como la fuente fundamental para una participación sostenida en la sociedad del conocimiento con referencia especial a la competencia de “aprender a aprender”.

Otras iniciativas importantes tomadas a seguir tuvieron que ver, por ejemplo, con el eLearning y los planes de acción emprendidas con relación a las competencias en las TIC (eEuropa 2002 e eEurope 2005), cuyo objetivos fundamentales eran conectar todos los centros educativos de los países que integraban la Comunidad Europea a la internet, mejorar los recursos multimedia y elevar los niveles de cultura digital con la ayuda de los servicios públicos de internet, incluyendo la educación (cf. CE, 2002, p. 22). Estuvieron también las estrategias de empleo definidas (a partir de 2001), los reclamos de la *Commission Action Plan on Skills and Mobility* (Comisión para el Plan de Acción sobre Competencias y

Movilidad) y los numerosos estudios efectuados en el contexto internacional por la *International Association for Educational Achievement (IEA)* y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en las que apareció de manera clara la idea de ofrecer a los jóvenes las competencias básicas o clave apropiadas para el mercado laboral y necesarias para participar en el aprendizaje a los largo de la vida.

En el verano de 2001 fue creada una comisión de trabajo constituida por expertos nacionales con el objetivo de establecer el concepto de “competencia clave” y proponer un número de ellas para que fueran reconocidas por todos los países que integraban la Unión.

La Red Europea de Información en Educación (Eurydice), con el propósito de ampliar y fortalecer esos estudios, llevó a efectos y publicó poco tiempo después un informe titulado “*Las competencias clave: un concepto en expansión dentro de la educación general*” (CE, 2000). El texto trataba de las competencias clave propias del período que se extendía hasta el final de la enseñanza general. En el mismo se procuraba establecer, en cada uno de los países, si existía el concepto de “competencia clave” y cómo se definía, cómo estaban desarrolladas estas competencias dentro de los requisitos del currículo y cómo se evaluaban. Para tal, la Eurydice elaboró y aplicó una encuesta cuyos resultados permitieron establecer un conjunto de conclusiones provisionarias al respecto.

A primera cuestión importante que el documento aclaraba tenía que ver con las razones que, en los últimos años, llevaron a la Comunidad Europea a realizar un esfuerzo, cada vez más creciente, por sustituir en la educación obligatoria un currículo basado en la formación con foco en los conocimientos, por un currículo centrado en la formación por competencias. De acuerdo con el texto, en un mundo en que los sujetos tienen acceso rápido y fácil a los conocimientos existentes, la memorización se torna cada vez más dispensable y pasan a ser fundamentales la apropiación de las herramientas de selección, procesamiento y aplicación de los conocimientos pertinentes. A afirmación literal del informe es la siguiente:

En un mundo en que el conocimiento factual existente se crea, se distribuye y se puede acceder a él de forma rápida, la necesidad de que las personas lo memoricen es cada vez menor. En su lugar, necesitan los

instrumentos apropiados para seleccionar, procesar y aplicar el conocimiento requerido con el fin de hacer frente a los modelos cambiantes de empleo, ocio y familia. Esto explica la tendencia creciente en la enseñanza por desarrollar competencias en vez de enseñar conocimientos de hechos (CE, 2002, p, 11).

El grupo de trabajo no elaboró una definición de competencia ni de competencia clave; por el contrario, retomó las diferentes conceptualizaciones realizadas en los últimos años en el campo de la sociología, filosofía, psicología, economía y educación. Reconoció que en el área de educación era donde más tardíamente llegó ese término y esa cultura, y cita las definiciones, entre otros, de Perrenoud (1997), para quien la formación de una competencia permitía a las personas que pongan en movimiento, apliquen e integren los conocimientos que han adquirido en situaciones diversas, complejas e impredecibles. Esto es, *“una capacidad de actuar eficazmente en un número determinado de situaciones, una capacidad basada en los conocimientos pero que no se limita a ellos”*. Y de F. E. Weinert, quien concluye que *“la competencia se interpreta como un sistema más o menos especializado de capacidades, competencias o destrezas que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico”* (cf. CE, 2002, p. 12).

Sobre las competencias clave, específicamente, admitieron que las mismas estaban determinadas por la formación científica y por el papel que jugaban en la sociedad las personas que las definían, y constituían en esencia el conjunto de instrumentos del aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, cálculo y resolución de problemas) y los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos, destrezas, valores y actitudes) requeridos por los seres humanos para poder sobrevivir, desarrollar todas sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones debidamente informadas y continuar aprendiendo (cf. CE, 2002, p. 12).

Las competencias clave han sido definidas como aquellas que permiten vivir bien y vivir más. Las mismas expresan la capacidad de actuar de forma adecuada en el hogar, en la economía y en la política. Ellas constituyen formas de destrezas en lugar de conocimientos de una materia o sobre algo. Son potencialmente beneficiosas y altamente relevantes para el conjunto de todos los miembros de la sociedad,

independientemente del sexo, clase social, raza, cultura, entorno familiar o lengua materna. Cumplen con los valores y convenciones éticas, económicas y culturales de la sociedad a la que afectan. En síntesis, que aun cuando no existía consenso universal con relación al concepto de competencias clave, se procuraba entender por tal aquella que suele:

...ser necesaria y beneficiosa para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto. Debe permitir que un individuo se integre apropiadamente en un número de redes sociales, al tiempo que permanece independiente y personalmente eficaz tanto en situaciones que le son conocidas como en otras nuevas e imprevisibles. Finalmente, puesto que todas las situaciones están sujetas a cambios, una competencia clave debe permitir a las personas actualizar sus conocimientos y destrezas constantemente con el fin de mantenerse al corriente de los nuevos avances (CE, 2002, p. 12).

A seguir, la comisión de trabajo hizo una identificación inicial de las competencias clave para la educación obligatoria predominantes en los países que integraban la Unión Europea. En total, se determinaron siete competencias: 1) nociones de lectura y escritura, 2) nociones de matemática, 3) competencias genéricas (comunicación, resolución de problemas, razonamiento, liderazgo, creatividad, motivación, trabajo en equipo y capacidad de aprender), 4) competencias sociales o interpersonales, 5) las TICs, 6) la lengua extranjera, 7) la ciencia y la tecnología. Cada una de ellas fue definida o, en la ausencia del concepto, caracterizada en el cuerpo del documento, aunque de manera muy breve en la mayoría de los casos. Otro informe anterior se ocupaba de hacer ese estudio con más profundidad y organización.⁴

Por fin, se estableció dónde, cuándo y cómo se proponía que fuese adquirido ese repertorio de competencias. En primer lugar, se afirmaba que debía ser adquirido en los centros escolares y en las comunidades de

⁴ Se trata del documento elaborado por un grupo de trabajo creado por la Comisión de la Comunidad Europea, que se reunió, entre el otoño de 2001 y la primavera de 2002, para establecer los ocho campos específicos de las competencias: 1) La comunicación en lengua materna, 2) la comunicación en lenguas extranjeras, 3) las TICs, 4) el cálculo y las competencias en matemáticas, ciencia y tecnología, 5) el espíritu empresarial, 6) las competencias interpersonales y cívicas, 7) el aprender a aprender y, 8) la cultura general (EUROPEAN COMMISSION, 2002).

su entorno (familia, amigos, colegas, medios de comunicación, organizaciones juveniles, políticas y religiosas, etc.). A ese respecto, el informe explicitó que *“la interacción complementaria entre los centros escolares y las comunidades de su entorno es una de las piedras angulares de una preparación apropiada para la vida adulta”* (CE, 2002, p. 16).

En segundo lugar, se declaró que la mayoría de los países consideraba que la educación obligatoria era el lugar donde debían ser formadas las competencias y fijaron ese período entre los 7 y los 15 años de edad.⁵

En tercero y último lugar, se determinó que los sistemas educativos analizados atribuirían a los currículos de las escuelas la responsabilidad de traducir estos objetivos basados en la formación por competencias en contenidos de enseñanza; los cuales, por su vez, debían ser distribuidos en materias o disciplinas. Y que el método de enseñanza más adecuado sería aquel que permitiese preparar a los estudiantes, en la escuela y en la comunidad, para actuar de forma eficaz fuera del contexto escolar, por la vía de la adquisición de conocimientos, destrezas y competencias que puedan ser transferidos a situaciones reales de la vida.

Los métodos de enseñanza más comúnmente empleados, sobre todo a partir de la década de 1960, habían sido el enfoque cognitivo y el constructivista. El primero partía de la idea de que la enseñanza debía crear contextos de aprendizaje y desarrollar estrategias de aprendizaje que sirviesen para optimizar los procesos mentales que conducen a la adquisición de los conocimientos. El segundo se basaba en el supuesto de que los propios alumnos construyen representaciones simbólicas de los conocimientos y de los conceptos mentales, por lo que la función de los profesores es facilitar procesos de aprendizaje en lugar de controlarlos (CE, 2002, p. 18).

⁵ En la Unión Europea la enseñanza obligatoria se extendía durante un período que oscilaba entre los 9 y los 13 años de edad. En general, la enseñanza obligatoria comenzaba a la edad de 6 años, excepto en Luxemburgo e Irlanda del Norte donde los niños empezaban la enseñanza obligatoria a los 4 años. Según el país, algunos niños habrán asistido ya a algún tipo de institución de preprimaria antes de empezar la enseñanza obligatoria. Al final de la enseñanza primaria, los alumnos de Alemania, Austria y Luxemburgo podrían optar por una rama o tipo de enseñanza secundaria específica (EURYDICE, 2002, p. 16).

Sobre la educación en España este informe afirmaba que hasta entonces el término competencia se había limitaba al mundo del empleo, por lo que no aparece en la literatura de la enseñanza general. En lugar de competencia, el concepto más comúnmente usado era el de capacidad, utilizado para hacer referencia a los resultados educativos de los estudiantes al final de la enseñanza obligatoria (CE, 2002). Sobre las capacidades, su lugar en el currículo y las características principales de este último se afirmaba:

Aunque no existe definición oficial de la palabra capacidad, se puede interpretar como el potencial o la aptitud inherente en todas las personas para adquirir conocimientos y destrezas nuevas, es decir, la capacidad que poseen y que son capaces de desarrollar todos los seres humanos y que les permite aprender a lo largo de la vida.

Las capacidades son los componentes de la personalidad del ser humano. Según la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, o LOGSE, el desarrollo de estas capacidades es uno de los objetivos principales de la enseñanza. La misma ley define el currículo como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Precisa que el currículo no debe sólo asegurar la adquisición de conocimientos y conceptos, sino también propiciar una enseñanza que estimule las capacidades que cada alumno posee. Los contenidos de los currículos se eligen de forma que desarrollen estas capacidades de la manera más eficaz posible. Tres características definen los contenidos de los currículos: los conceptos, procedimientos y actitudes. Los conceptos se refieren a la información de hechos y principios, los procedimientos representan los conocimientos funcionales o las destrezas y las actitudes se refieren a las reglas y los valores que rigen la ciencia y la vida en sociedad, lo que añade una dimensión moral a la educación (CE, 2002, p. 72).

El sistema educativo español estableció el conjunto de capacidades que los estudiantes debía desarrollar hasta el final de la educación obligatoria. En cuanto la enseñanza primaria en la época tenía la responsabilidad de contribuir con el desarrollo de ocho capacidades,⁶ la

⁶ 1) utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma; 2) comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera; 3) aplicar a las situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales; 4) adquirir las habilidades que permitan

enseñanza secundaria se comprometía con el perfeccionamiento de las anteriores y con la formación de otras nuevas: 1) comprender y expresar correctamente en lengua castellana y en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma textos y mensajes complejos, orales y escritos; 2) comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada; 3) utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, así como adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo; 4) comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas; 5) conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales; 6) analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales y conocer las leyes básicas de la naturaleza; 7) entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología; 8) conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas; 9) valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente; 10) conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación y; 11) utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal (CE, 2002, p. 73).

Desde el punto de vista didáctico, la propuesta española había sido constructivista en los últimos años como en la mayoría de los países restantes. Buscaba, entre otras cosas, adaptarse a los distintos ritmos de aprendizaje de cada alumno; favorecer la capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo; tomar como punto de partida el nivel de desarrollo de cada alumno y tener en cuenta sus aptitudes cognitivas (correspondientes a su etapa de desarrollo) y los conceptos que ya ha asimilado; considerar que el aprendizaje debe propiciar una actividad

desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan; 5) utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística; 6) conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción en el mismo; 7) valorar la higiene y salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente; y 8) utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

intensa por parte de los alumnos, lo que implica establecer relaciones entre contenidos nuevos y elementos conceptuales anteriores; definir el papel del profesor en la condición de mediador y facilitar del desarrollo de un aprendizaje significativo.

Cuatro años después, en reunión efectuada en marzo de 2006, el Consejo Europeo⁷ admitió que debían intensificarse las reformas para asegurar la constitución de sistemas de educación y formación de alta calidad, eficiencia y equidad. Esas reformas tendrían a misión de tornar capaces los sistemas educacionales para desarrollar el potencial competitivo a largo plazo de la Unión Europea y, con eso, aumentar la cohesión social en un contexto caracterizado por las restricciones presupuestarias públicas, los desafíos de la globalización, el cambio demográfico y la innovación tecnológica.

En septiembre del propio año, la Comisión de la Comunidad Europea, con base en las conclusiones del Consejo Europeo, divulgó nuevamente resultados de su trabajo en el que se buscaba argumentar que los términos “equidad” y “eficiencia” se complementaban mutuamente. Al mismo tiempo, se establecieron las políticas que supuestamente conducirían a la equidad y eficiencia, así como se buscó informar a los responsables políticos sobre las tendencias en otros Estados miembros y la investigación al respecto disponible a escala de la UE, con el objetivo de ayudarlos a adoptar decisiones en el proceso permanente de reforma del sistema. El documento fue publicado con el título *“Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo: eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación”* (CCE, 2006).

En el texto en cuestión se insistió en la importancia que debía ser concedida al estudio de los tipos de enseñanza impartida a los más jóvenes, y a la pedagogía y a los métodos utilizados. Al mismo tiempo, se daba destaque para los programas centrados en el aprendizaje y para las competencias clave individuales y sociales que más potencial tenían para ofrecer mejores resultados y que más incidían positivamente a lo largo de toda la vida. Sin embargo, los tipos de enseñanza, las pedagogías, los programas centrados en el aprendizaje y las competencias consideradas

⁷ Los resultados de la reunión hacen parte de las Conclusiones de la Presidencia, apartado 23.

más adecuados, como era de suponer para un documento de esta naturaleza, no fueron explicitados como fue hecho en el documento de Eurydice (2002).

Se presentaron nuevamente las competencias clave para la educación básica dos meses después en un documento elaborado por el Consejo y el Parlamento Europeo con el título “*Competencias clave para el aprendizaje permanente: un marco de referencia europeo*” (2007). En el texto se insistió en el hecho de cómo un contexto caracterizado por la “*internacionalización creciente, el rápido ritmo del cambio y el desarrollo continuo de las nuevas tecnologías*”, han impuesto a los europeos la necesidad de “*disponer de competencias genéricas que les permitan adaptarse al cambio*” (OCDE, 2007, p. 3). Como objetivo fundamental, se elaboró el marco de referencia de esas competencias genéricas o clave que los ciudadanos necesitaban para su realización personal, inclusión social, ciudadanía activa y empleabilidad en una sociedad basada en el conocimiento.

En el documento fueron tratadas con mucha claridad tres cuestiones fundamentales dentro del tema de competencias: 1) los conceptos de competencia, de competencia clave y de competencias específicas; 2) las ocho competencias que establece el marco de referencia de la Comunidad Europea y; 4) el contenido específico de cada una de las ocho competencias establecidas.

En la presentación del texto, Jan Figel, Miembro de la Comisión Europea y responsable por el departamento de Educación, Formación, Cultura y Juventud, afirmó que los países miembros deberían promover entre todos los jóvenes, por intermedio de sus sistemas de educación y formación, el desarrollo de las competencias definidas y aprobadas por el Parlamento Europeo. La formación de esas competencias era considerada indispensable en la mejora de las aptitudes a lo largo de la vida, así como para la realización personal y el desarrollo de la capacidad de participación activa en la sociedad en que se vive y el éxito en el mundo del trabajo.

Las **competencias**, en su sentido más general, se definieron “*como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto*” y en el sentido de **competencias clave** como “*aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo*” (2007, p. 3).

Estas últimas fueron consideradas importantes por la capacidad que tienen para contribuir al suceso en la ciudad del conocimiento. Las competencias no se dan de manera pura, sino que se esconden unas en las otras y se entrelazan entre sí.

En total, se establecieron ocho competencias clave, retomando en muchos casos aquellas establecidas en 2002, a saber: (1) comunicación en la lengua materna; (2) comunicación en lenguas extranjeras; (3) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; (4) competencia digital; (5) aprender a aprender; (6) competencias sociales y cívicas; (7) sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; (8) conciencia y expresión culturales. Las competencias en las capacidades básicas fundamentales de la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje, mientras que todas las actividades de aprendizaje se sustentan en la capacidad de aprender a aprender.

Por fin, había una serie de temas que se aplicaban a lo largo del marco de referencia y que intervenían en las ocho competencias clave: pensamiento crítico, creatividad, capacidad de iniciativa, resolución de problemas, evaluación del riesgo, toma de decisiones y gestión constructiva de los sentimientos.

2.2. Definición y contenido de las competencias establecidas

A seguir se sintetizan, por separado, la definición y el contenido que la Comunidad Europea aprobaron para cada una de las competencias.

1. *Comunicación en la lengua materna:*

Definición: La comunicación en la lengua materna es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio.

En nota de rodapé el documento citado advertía que, en el contexto de las sociedades multiculturales y multilingües de Europa, se

admitía el hecho de que la lengua materna podía no tratarse en todos los casos de una lengua oficial del Estado miembro en cuestión y que la capacidad de comunicarse en una lengua oficial era una condición necesaria para garantizar la plena participación de las personas en la sociedad. En algunos Estados miembros, la lengua materna podía ser considerada una de las lenguas oficiales. Cada Estado miembro debía decidir, en función de sus necesidades y circunstancias específicas, a qué medidas recurrir para abordar estos casos y aplicar la definición de modo consecuente.

Había un repertorio de conocimientos, capacidades y actitudes esenciales en la base de la competencia de comunicación en lengua materna. La misma resultaba de la adquisición de la lengua materna, la cual estaba vinculada intrínsecamente al desarrollo de una capacidad cognitiva individual de interpretar el mundo y relacionarse con los otros. Los **conocimientos** necesarios para poder comunicarse en la lengua materna tenían que ver con el vocabulario, la gramática funcional y las funciones del lenguaje.⁸ Las **capacidades** indispensables, por su vez, estaban relacionadas con la comunicación de forma oral y escrita en múltiples situaciones comunicativas y para controlar y adaptar su propia comunicación a los requisitos de la situación. Incluía también las habilidades que permitían distinguir y utilizar distintos tipos de textos, buscar, recopilar y procesar información, utilizar herramientas de ayuda y formular y expresar los propios argumentos orales y escritos de una manera convincente y adecuada al contexto.

Por fin, las **actitudes** tenían que ver con la disposición al diálogo crítico y constructivo, la apreciación de las cualidades estéticas y la voluntad de dominarlas, y el interés por la interacción con otras personas.

2. Comunicación en lengua extranjera:

Definición: La comunicación en lenguas extranjeras compartía, en líneas generales, las principales capacidades de la comunicación en la

⁸ Para tal, eran importantes los principales tipos de interacción verbal, de una serie de textos literarios y no literarios, de las principales características de los distintos estilos y registros de la lengua y de la diversidad del lenguaje y de la comunicación en función del contexto.

lengua materna ya mencionadas. Sin embargo, exigía también capacidades tales como, por ejemplo, la mediación y la comprensión intercultural. El nivel de dominio de cada persona sería distinto en cada una de las cuatro dimensiones (escuchar, hablar, leer y escribir) y variaría, asimismo, en función de la lengua de que se trate y del nivel social y cultural, del entorno, de las necesidades y de los intereses de cada individuo.

Los **conocimientos** de esta competencia eran, entre otros, el vocabulario y la gramática funcional. Las **capacidades** consistían en la habilidad para entender mensajes orales, para iniciar, mantener y concluir conversaciones, y para leer, entender y producir textos adecuados a las necesidades de la persona. Ya las **actitudes** estaban relacionadas a la apreciación de la diversidad cultural y el interés y la curiosidad por las lenguas y la comunicación intercultural.

3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología:

Definición de la competencia matemática: Era la habilidad para desarrollar y aplicar el razonamiento matemático con el fin de resolver diversos problemas en situaciones cotidianas. Se basaba en el buen dominio del cálculo y su énfasis estaba en el conocimiento, en el proceso y en la actividad. La competencia matemática consideraba - en distintos grados - la capacidad y la voluntad de utilizar modos matemáticos de pensamiento (pensamiento lógico y espacial) y representación (fórmulas, modelos, construcciones, gráficos y diagramas).

Los **conocimientos** incluían el dominio de los números, las medidas y las estructuras, así como de las operaciones básicas y las representaciones matemáticas básicas, y la comprensión de los términos y conceptos matemáticos y un conocimiento de las preguntas a las que las matemáticas podían dar respuesta. Las **capacidades** tenían que ver con la aplicación de los principios y los procesos matemáticos básicos en situaciones cotidianas de la vida privada y profesional, así como para seguir y evaluar cadenas argumentales. Las personas deberían ser capaces de pensar matemáticamente, comprender una demostración matemática y comunicarse en el lenguaje matemático, así como utilizarlo. Las

actitudes en matemáticas se basaban en el respeto de la verdad y en la voluntad de encontrar argumentos y evaluar su validez.

Definición de la competencia en ciencia y en tecnologías:

Esta, por su vez, hacía alusión a la capacidad y voluntad de utilizar el conjunto de los conocimientos y la metodología empleados para explicar la naturaleza, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas. Por competencia en materia de tecnología se entendía la aplicación de dichos conocimientos y metodología en respuesta a lo que se percibía como deseos o necesidades humanas.

Con relación a la ciencia y la tecnología, los **conocimientos** esenciales relacionados comprendían los principios básicos de la naturaleza, de los conceptos, principios y métodos científicos fundamentales y de los productos y procesos tecnológicos, así como una comprensión de la incidencia que tenían la ciencia y la tecnología en la naturaleza. Las **capacidades** se referían a la habilidad para utilizar y manipular herramientas y maquinas tecnológicas, así como datos científicos con el fin de alcanzar un objetivo o llegar a una decisión o conclusión basada en pruebas. Las **actitudes**, por su vez, se relacionaban con la emisión de juicios, la curiosidad crítica, el interés por las cuestiones éticas, etc.

4. Competencia digital:

Definición: Se refería al uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustentaba en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.

Con relación a los **conocimientos** esta competencia demandaba buena comprensión y amplio dominio sobre la naturaleza, la función y las oportunidades de las TSI en situaciones cotidianas de la vida privada, social y profesional (conocimiento de los sistemas de tratamiento de textos, hojas de cálculo, bases de datos, almacenamiento y gestión de la información, y la comprensión de las oportunidades y los riesgos potenciales que ofrecen la internet y la comunicación por medios

electrónicos). Las **capacidades** decían respecto a la búsqueda, obtención y tratamiento de la información, así como a su utilización crítica y sistemática, evaluación de su pertinencia y diferenciando entre información real y virtual, pero reconociendo al mismo tiempo los vínculos. Ya la **actitud** fundamental era crítica y reflexión con respecto a la información disponible y un uso responsable de los medios interactivos.

5. *Aprender a aprender:*

Definición: Era la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya fuera de manera individual o en grupos. Esta competencia conllevaba a ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar con éxito el aprendizaje. Dicha competencia significaba adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de «aprender a aprender» hacía que los alumnos se apoyasen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza eran cruciales para la adquisición de esta competencia.

Esta competencia exigía que la persona tuviera **conocimientos** de las estrategias de aprendizaje que consideraba preferidas, los puntos fuertes y débiles de sus capacidades y cualificaciones, y que fuera capaz de buscar las oportunidades de educación y formación y los servicios de apoyo y orientación a los que pudiera acceder. Además de eso, precisaba desarrollar las **capacidades** necesarias para el aprendizaje complementario, como la lectura, la escritura, el cálculo y las TICs. A partir de esta base, la persona debía ser capaz de acceder a nuevos conocimientos y capacidades y de adquirirlos, procesarlos y asimilarlos con perseverancia, concentración, disciplina, autonomía, espíritu de trabajo en equipo y capacidad para compartir lo aprendido. Las personas debían ser capaces de organizar su propio aprendizaje, de evaluar su propio trabajo y, llegado el

caso, de procurarse asesoramiento, información y apoyo. Los conocimientos y capacidades sólo se constituirían sobre la base de la formación de buenas **actitudes**, relacionadas con la motivación y la confianza para iniciar y culminar con éxito el aprendizaje a lo largo de la vida, para la resolución de problemas, la curiosidad y la aplicación de lo aprendido en situaciones y contextos nuevas.

6. *Competencias sociales y cívicas:*

Definición: Estas competencias incluían las personales, interpersonales e interculturales y recogían todas las formas de comportamiento que preparaban a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica preparaba a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática.

La competencia social demandaba el **conocimiento** de los modos por medio de los cuales la persona podía adquirir un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ella misma como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello. Al mismo tiempo, para poder participar plenamente en los ámbitos social e interpersonal, era fundamental comprender los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos (por ejemplo, en el trabajo). Importancia similar tenía el conocimiento de los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres, la sociedad y la cultura. Asimismo, era esencial comprender las dimensiones multicultural y socioeconómica de las sociedades europeas y percibir como la identidad cultural nacional interactúa con la europea.

La misma incluía también la **capacidad** de comunicarse de manera constructiva en distintos entornos, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza, y sentir empatía. La persona debía ser capaz de gestionar el

estrés y la frustración y de expresarlos de una manera constructiva, y también de distinguir la esfera profesional de la privada. Poseer además una **actitud** de colaboración, en la seguridad en uno mismo y en la integridad. La persona debía interesarse por el desarrollo socioeconómico, la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a los demás, así como estar dispuesta a superar los prejuicios y a comprometerse.

La competencia cívica se basaba, en primer lugar, en el **conocimiento** de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles, así como de su formulación en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional, nacional, europea e internacional. En segundo, en la **capacidad** para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten a la comunidad, ya sea local o más amplia. Conllevaba a la reflexión crítica y creativa, y a la participación constructiva en las actividades de la comunidad o del vecindario, así como a la toma de decisiones a todos los niveles, local, nacional o europeo, en particular mediante el ejercicio del voto. En tercer lugar, la **actitud** de manifestar el sentido de pertenencia a la propia localidad, al propio país, a la UE y a Europa en general y al mundo, y a la voluntad de participar en la toma de decisiones democrática a todos los niveles.

7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa:

Definición: Por sentido de la iniciativa y espíritu de empresa se entendía la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Estaba relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. En esta competencia se apoyaban todas las personas, no sólo en la vida cotidiana, en casa y en la sociedad, sino también en el lugar de trabajo, al ser conscientes del contexto en el que se desarrolla su trabajo y ser capaces de aprovechar las oportunidades, y era el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos de que precisaban las personas que establecían o contribuían a una actividad

social o comercial. Ello debía incluir una concienciación sobre los valores éticos y promover la buena gobernanza.

La competencia exigía el **conocimiento** de las oportunidades existentes para las actividades personales, profesionales y comerciales, incluyendo aspectos más amplios que proporcionan el contexto en el que las personas vivían y trabajaban, tales como la comprensión del funcionamiento de la economía, etc. Incluía también la **capacidad** de gestión proactiva de los proyectos (planificación, organización, gestión, liderazgo y delegación, análisis, comunicación, celebración de sesiones informativas, evaluación y registro), así como de determinación de los puntos fuertes y débiles de uno mismo y de evaluar y asumir riesgos cuando esté justificado. Así como **actitudes** relacionadas con la iniciativa, la proactividad, la independencia y la innovación tanto en la vida privada y social como en la profesional, y la motivación y determinación a la hora de cumplir los objetivos, ya fuesen personales o metas fijadas en común con otros, incluido en el ámbito laboral.

8. Conciencia y expresión culturales:

Definición: Se trataba de la apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas.

Esta competencia abarcaba el **conocimiento** básico de las principales obras culturales, incluida la cultura popular contemporánea; así como los aspectos de la diversidad cultural y lingüística en Europa y otras regiones del mundo, la necesidad de preservarla y la importancia de los factores estéticos en la vida cotidiana. Consideraba también las **capacidades** relacionadas con la apreciación y la expresión (la apreciación y el disfrute de las obras de arte y de las artes escénicas, así como la expresión de uno mismo a través de distintos medios gracias a las capacidades individuales innatas), la habilidad para comparar las opiniones creativas y expresivas de uno mismo con las de otros y para determinar y realizar las oportunidades sociales y económicas de una actividad cultural. E incluía, por último, **actitud** abierta a la diversidad de

la expresión cultural, buena comprensión de la cultura propia y sentimiento de identidad.

Fue sólo a partir de 2006, con la elaboración y aprobación de la Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006), que España entraba en verdadera sintonía con el discurso educativo de la Comunidad Europea relacionado con la educación a lo largo de toda la vida e incorporaba definitivamente el término de “formación por competencias”. En ese documento, ya en el propio preámbulo, el Ministerio de la Educación declaraba que la función de la Ley era fomentar un tipo de aprendizaje que proporcionase los conocimientos y las competencias básicas necesarios para la sociedad del conocimiento y de la información. A ese respecto afirmaba:

Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las **competencias básicas** que resultan necesarias en la sociedad actual... (LOE, 2006, p. 5).

Otras dos veces se mencionó el término competencia en esta primera parte de la Ley. Se insistía en la necesidad y en el interés de España en incluir las competencias básicas, junto con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, entre los componentes fundamentales del currículo. Ese aspecto fue abordado de la siguiente manera en el documento:

Especial interés reviste la inclusión de las **competencias básicas** entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la homologación de los títulos, se encomienda al Gobierno la fijación de los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación de los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas, y a las Administraciones educativas el establecimiento del currículo de las distintas enseñanzas (LOE, 2006, p. 8).

Sin embargo, nada se dijo explícitamente con relación a las competencias en el Capítulo I de la Ley, título preliminar, referente a los principios y fines de la educación. Apenas se hizo mención a la formación

de capacidades, conocimientos, destrezas, hábitos y valores, de la misma manera que se hacía en los documentos y leyes anteriores. Las competencias estuvieron presentes, pero tan sólo como tela de fondo de los principios mencionados. Ellas volvieron a aparecer a partir del Capítulo II y se mantuvieron a lo largo de los Capítulos III y IV del mismo título, bien como en los títulos y capítulos restantes.

En el artículo 5º, del Capítulo II, título preliminar que trataba de la organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida, se afirmaba que la función del sistema educativo español era conceder a todas las personas, sin distinción alguna, la posibilidad “*de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional*” (LOE, 2006, p. 7, destaque mío). En el inciso quinto del propio artículo de la Ley se responsabilizaba a las administraciones públicas por la promoción de procesos de enseñanza-aprendizajes capaces de formar esas competencias básicas, así como las titulaciones a ellas correspondientes.

Después se volvió a hablar de competencias en el Capítulo III, apartados 1º y 2º, destinado específicamente a tratar del currículo.

1. A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, **competencias básicas**, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley (p. 16, destaque mío).

2. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, **competencias básicas**, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas a las que se refiere la disposición adicional primera, apartado 2, letra c) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (p. 16, destaque mío).

En el Capítulo IV, artículo 9º, apartado 1º.

1. El Estado promoverá programas de cooperación territorial con el fin de alcanzar los objetivos educativos de carácter general, reforzar las **competencias básicas** de los estudiantes, favorecer el conocimiento y aprecio por parte del alumnado de la riqueza cultural y lingüística de las distintas Comunidades Autónomas, así como contribuir a la solidaridad

interterritorial y al equilibrio territorial en la compensación de desigualdades (p. 17, destaque mío).

En el Título II, Capítulo II, sobre la educación primaria, especialmente en el artículo 17º destinado a los objetivos de ese nivel de enseñanza, en algunos casos de manera explícita como se observa en las partes citadas a continuación:

f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera **la competencia comunicativa** básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas (p. 20, destaque mío).

g) Desarrollar las **competencias matemáticas** básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana (p. 20, destaque mío).

En el artículo 20º, apartados 1º, 2º y 3º sobre la evaluación:

2. El alumnado accederá al ciclo educativo o etapa siguiente siempre que se considere que ha alcanzado las **competencias básicas** correspondientes y el adecuado grado de madurez.

4. En el supuesto de que un alumno no haya alcanzado las **competencias básicas**, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo. Esta medida podrá adoptarse una sola vez a lo largo de la educación primaria y con un plan específico de refuerzo o recuperación de sus **competencias básicas**.

5. Con el fin de garantizar la continuidad del proceso de formación del alumnado, cada alumno dispondrá al finalizar la etapa de un informe sobre su aprendizaje, los objetivos alcanzados y las **competencias básicas** adquiridas, según dispongan las Administraciones educativas. Asimismo, las Administraciones educativas establecerán los pertinentes mecanismos de coordinación (p. 21, destaques míos).

En el artículo 21º, sobre la evaluación diagnóstico:

Al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las **competencias básicas**

alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación, competencia de las Administraciones educativas, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el artículo 144.1 De esta Ley (p. 21, destaque mío).

En el capítulo III, los artículos del 22º al 31º fueron totalmente destinados a legislar sobre la educación secundaria obligatoria. Se definió la política para ese nivel con relación a los principios generales, objetivos, organización de los cursos primero, segundo, tercero y cuarto, principios pedagógicos, programa de diversificación curricular, evaluación y promoción, evaluación de diagnóstico, programa de cualificación profesional inicial y título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

La educación secundaria obligatoria comprendía cuatro cursos, de los doce a los dieciséis años de edad, y tenía como principal finalidad lograr que el alumnado adquiriera los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, así como formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

La organización de los cursos determinaba las materias donde los contenidos definían las competencias que debían ser formadas durante los años. En los tres primeros eran: Ciencias de la naturaleza; Educación física; Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura; Lengua Extranjera; Matemáticas; Educación Plástica y Visual; Música; Tecnologías. Además, en cada uno de los cursos todos los alumnos deberían cursar las materias siguientes: Ciencias de la Naturaleza; Educación Física; Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura; Lengua Extranjera; Matemáticas.

En uno de los tres primeros cursos todos los alumnos deberían cursar la materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la que se prestaría especial atención a la igualdad entre hombres y

mujeres. En el tercer curso la materia de Ciencias de la Naturaleza podría desdoblarse en Biología y Geología, por un lado, y Física y Química por el otro. Además, los alumnos podrían cursar alguna materia optativa a lo largo de los tres cursos.

Quedaba bien definido en la Ley que debían ser trabajadas en todas las áreas la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores, sin que eso representase prejuicio para las materias de la etapa. Por último, los centros educativos podrían organizar, de acuerdo con lo que regulasen las administraciones educativas, programas de refuerzo de las capacidades básicas para aquellos alumnos que, en virtud del informe al que se hacía referencia en el artículo 20º, así lo demandasen.

En el cuarto curso se trataba de: Educación Física; Educación Ético-cívica; Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura; Matemáticas; Primera lengua extranjera. Además de las materias enumeradas, los alumnos deberían cursar tres materias de un conjunto que establecería el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas. El curso debería tener carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral. Al finalizar, cualquiera de las opciones que se establecieran, se obtendría el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, que permitiría continuar los estudios tanto en los ciclos formativos de grado medio de formación profesional como en bachillerato, con independencia de la opción cursada.

Con relación a los principios pedagógicos, la ley establecía que estos eran de entera responsabilidad de los centros escolares. Cabía a los mismos, la libertad y el compromiso de elaborar propuestas pedagógicas que llevaran en consideración la atención a la diversidad, el acceso de todos a la educación de calidad y métodos que tuvieran en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, y que favorecieran la capacidad de aprender por sí mismos y promovieran el trabajo en equipo.

Fue precisamente dentro del artículo de los principios pedagógicos donde, por primera vez, se hizo mención de manera explícita a la formación de competencias en los estudiantes que cursaban la educación

secundaria obligatoria. En el apartado segundo de ese artículo 26º, se afirmaba lo siguiente:

2. En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias (LOE, 2006, p. 25).

Los alumnos que concluyesen los cuatro cursos, después de haber alcanzado las competencias básicas y los objetivos de esa etapa, obtendrían el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Esa titulación concedía derecho a acceder al bachillerato, a la formación profesional de grado medio, a los ciclos de grado medio de artes plásticas y diseño, a las enseñanzas deportivas de grado medio y al mundo laboral.

CAPÍTULO 03

Competencias del profesorado español para la educación secundaria

3.1. La necesidad de profesionalización de los profesores de Educación Secundaria

El presente capítulo procura identificar y evaluar las competencias que, en los documentos oficiales elaborados por la Unión Europea, especialmente por España, así como en la literatura científica de los principales teóricos sobre el tema, debía formar, poseer y movilizar un profesor de enseñanza secundaria de modo a realizar una docencia que permitiese desarrollar en los alumnos las capacidades que eran necesarias en la primera década del presente siglo para vivir en sociedad en el mundo actual.

La formación de profesores constituía, unido a las políticas públicas, las condiciones de trabajo, la valorización y el estatus social de la función, la tradición, etc., uno de los componentes más importantes de la profesionalización docente. Por su vez, la formación pasaba necesariamente por los espacios o instituciones escogidos para ese fin, por los modelos y programas de formación, por los contenidos y didácticas empleadas, por las políticas públicas definidas, por el perfil de los formadores, por el tiempo de duración de la formación, etc.

La profesionalización docente y, especialmente, la formación permanente de los profesores era una de las cuestiones clave cuando se trataba de la reforma de los sistemas educativos de los países que integraban la Comunidad Europea. Esa preocupación con la cualificación de los principales responsables por una docencia de calidad se hacía evidente en todos los documentos, informes, comunicaciones, evaluaciones y leyes en los últimos diez años, es decir, entre 2002 y 2012. De acuerdo con Imbernón (2006, p. 48):

...se necesita una profesión con un nuevo perfil competencial que asuma los retos de la enseñanza y del aprendizaje actuales y del futuro. Se coincide

en que hay que dotar al profesorado de mayores competencias pedagógicas, capacidad de trabajar con los compañeros y dotar de mayor responsabilidad a las escuelas con una mayor descentralización de la gestión del personal (aunque en algunos países se interpreta como sinónimo del reparto de recursos reducidos y de más responsabilidades entre los distintos actores).

El gobierno español reconocía, y así lo plasmó en la Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006), que la mejora de la calidad y la eficiencia del sistema de educación y formación, implicaba en una mejoría de la capacitación de los docentes y su reconocimiento social. Elevar los niveles de desarrollo de las escuelas, de los currículos, de las clases y conseguir que la familia se comprometiera realmente con la formación de sus hijos era imposible sin la participación activa de profesores bien preparados y comprometidos con la misión que realizan.

La actividad de los centros docentes recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja. Conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea. Por una parte, los cambios que se han producido en el sistema educativo y en el funcionamiento de los centros docentes obligan a revisar el modelo de la formación inicial del profesorado y adecuarlo al entorno europeo. Por otra parte, el desarrollo profesional exige un compromiso por parte de las Administraciones educativas por la formación continua del profesorado ligada a la práctica educativa. Y todo ello resulta imposible sin el necesario reconocimiento social de la función que los profesores desempeñan y de la tarea que desarrollan (LOE, 2006, p. 6).

El título III de la Ley fue íntegramente destinado al protagonismo que debía adquirir el profesorado en la reforma educacional pretendida. Del artículo 91° al 106° se abordaron las funciones y la formación de los profesores, el reconocimiento, apoyo y valorización social de la función docente, así como la mejora de las condiciones de trabajo y la evaluación de esa profesión pública. Sobre la formación inicial, específicamente, se

priorizó la adecuada preparación científica, pedagógica y didáctica de los docentes por intermedio de programas que valorizasen la tutoría y el asesoramiento a los nuevos profesores por parte de los compañeros con más experiencia profesional.

En el documento se estableció un total de doce funciones docentes:

a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados;

b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza;

c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias;

d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados;

e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado;

f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros;

g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática;

h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo;

i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas;

j) La participación en la actividad general del centro;

k) La participación en los planes de evaluación que determinen las administraciones educativas o los propios centros;

l) La investigación, experimentación y mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente (LOE, 2006, p. 50).

Se recomendaba que tales funciones fueran desempeñadas sobre la base de dos principios fundamentales: la colaboración y el trabajo en equipo.

En el capítulo II, en su artículo 94º, se definían los criterios o requisitos para ejercer la docencia en la enseñanza secundaria obligatoria. Se explicitaba la necesidad del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 100º de la propia Ley. Además, se valorizaba positivamente la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia, pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

El artículo 100º, que se menciona anteriormente, legislaba sobre la formación inicial de los profesores de todos los niveles de enseñanza. Se afirmaba que la misma sería concebida teniendo como criterio fundamental las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo, con vista a garantizar la capacitación adecuada que permitía enfrentar los desafíos educacionales y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas. Se hacía mención especial a la formación pedagógica y didáctica de los futuros profesionales, así como se reconocía la equivalencia que se pretendía dar al sistema de titulaciones españoles con relación al espacio europeo. Una parte del contenido de la Ley decía lo siguiente:

2. Para ejercer la docencia en las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley, será necesario estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza.
3. Corresponde a las Administraciones educativas establecer los convenios oportunos con las universidades para la organización de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el apartado anterior.
4. La formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica (LOE, 2006, p. 52).

El resto de los artículos destinados a los profesores trataba de varias cuestiones también de extrema importancia. En primer lugar, del proceso de inserción de los nuevos docentes durante el primer año en la escuela y en la clase, bajo la tutoría de un profesor experimentado. En segundo, de

la política de formación permanente, vista como un derecho y obligación de todo el profesorado, y responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. En tercero, el contenido de los programas de formación permanente, que deberían contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. En cuarto lugar, aspectos relacionados con el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, la formación en lenguas extranjeras y el fomento de programas de investigación e innovación. En quinto, el reconocimiento y apoyo que debía ser concedido a los profesores por parte de las Administraciones educativas a la altura de la importancia social de la tarea que realizaban, especialmente, por la vía de la mejora de las condiciones en que los profesores trabajaban y el estímulo de la creciente consideración y reconocimiento social de la función docente. En sexto, y último lugar, de los planes de evaluación de la función docente con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo de los profesores, y pautado en la participación voluntaria de los mismos (LOE, 2006, p. 52-54).

El Título VIII, en una de sus partes, legislaba sobre el ingreso y la promoción en la carrera de magisterio. Se determinaba que el sistema de ingreso en la función pública docente sería el de concurso-oposición convocado por las respectivas Administraciones educativas. En la fase de concurso se valorarían, entre otros méritos, la formación académica y la experiencia docente previa. En la fase de oposición se tendrían en cuenta la posesión de los conocimientos específicos de la especialidad docente a la que se optaba, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente. Las pruebas se convocarían, según correspondiera, de acuerdo con las especialidades docentes. Para la selección de los aspirantes se tendría en cuenta la valoración de ambas fases del concurso-oposición, sin perjuicio de la superación de las pruebas correspondientes. El número de seleccionados no podría superar el número de plazas convocadas. De cualquier manera, existiría una fase de prácticas, que podría incluir cursos de formación, y formaría parte del proceso selectivo.

Los funcionarios docentes del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, específicamente, que quisieran acceder a los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria deberían contar con una antigüedad mínima de ocho años en el correspondiente cuerpo como funcionarios de carrera. En las convocatorias correspondientes, que no tendrían fase de prácticas, el sistema de acceso al citado cuerpo sería el de concurso en el que se valorarían los méritos relacionados con la actualización científica y didáctica, la participación en proyectos educativos, la evaluación positiva de la actividad docente, etc. El número de funcionarios del cuerpo de catedráticos no superaría 30% del número total de funcionarios de cada cuerpo de origen.

3.2. La formación inicial de profesores en España

La parte de la Ley que reglamentaba las políticas públicas con relación a la formación de profesores tenía la influencia del resultado de las investigaciones e informes elaborados sobre el perfil, tendencias y problemáticas de la formación inicial en la Unión Europea en los últimos treinta años, especialmente, en España.

Las cuestiones fundamentales que esos informes confirmaban (EURYDICE, 2002, 2003, 2004 e 2005) eran el estado de profunda crisis que vivían los sistemas educativos europeos y la urgente necesidad de reformar la formación de profesores para mejorar la calidad de la educación en la región. La primera estaba asociada a la dificultad que enfrentaban los países para conciliar las reformas de sus sistemas educacionales con las demandas cada vez más crecientes que emergían como consecuencia de la aceleración de cambios sociales a escala global que llevaban en la dirección de la superación de la economía del trabajo por la economía del conocimiento. Sobre ese primer aspecto Esteve (2006) afirmó:

...podremos entender la situación actual de nuestros sistemas educativos europeos, en los que muchas personas estarían de acuerdo en aceptar la existencia de una profunda crisis; ya que, paradójicamente, en el momento actual, pese a disponer de unas inversiones en educación y de unos medios que no habíamos tenido nunca, pese a estar consiguiendo logros educativos

sin precedentes, la imagen social de los sistemas educativos que transmiten los medios de comunicación es de desastre general. La situación, como se ha hecho patente en el informe europeo, es casi idéntica en Francia, los Países Bajos, Italia, Gran Bretaña, Alemania [...] y en el conjunto de los países desarrollados (ESTEVE, 2006, p. 23).

En los últimos treinta años, nuestros sistemas educativos han conseguido un avance espectacular en todos los indicadores, hasta hacer posible la afirmación de que, en el momento actual, tenemos los mejores sistemas educativos que hemos tenido nunca en cualquiera de los países de Europa ¿Cómo es posible entonces esta imagen social de crisis colectiva? La clave para comprender esta aparente paradoja está en que los espectaculares avances de nuestros sistemas educativos han planteado problemas nuevos que no hemos sido capaces de asimilar, probablemente por la falta de una visión de conjunto de los avances y de los nuevos retos que ha supuesto ese profundo proceso de cambio educativo que hemos vivido a finales del siglo XX (ESTEVE, 2006, p. 24).

La segunda cuestión estaba asociada a la primera. De la urgente necesidad de reformar la formación de profesores dependía, en buena medida, la solución de la crisis que enfrentaban los sistemas educativos europeos. Al respecto, el propio Esteve (2006) señaló:

La idea de cambio social, y la conciencia de tendencias de cambio globalizadas que superan las peculiaridades nacionales, están en la base de la necesidad de redefinir el papel de los profesores para responder a las nuevas demandas sociales, y consecuentemente el tipo de formación inicial que éstos deben recibir (ESTEVE, 2006, p. 22).

Si algo quedaba claro en los informes, era que las sociedades y los gobiernos europeos, a través de sus ministerios de educación, tenían clara consciencia de la estrecha relación que existía entre esos tres componentes: (a) nuevas demandas generadas por un mundo siempre cambiante; (b) la crisis que eso provoca en un modelo educativo creado en otro tiempo para dar respuestas de desafíos diferentes; (c) la necesidad de reformular los programas y los contenidos de la formación de profesores para que nuevos modelos educativos surjan o, por lo menos, para que puedan ser implementados con eficiencia y calidad. Lo

difícil era combinar todo eso y que generara resultados positivos. Hasta el momento, parecía que se había avanzado muy poco en ese sentido.

Con relación al perfil de los profesores, las investigaciones realizadas mostraban el abismo que separaba las nuevas realidades que los ciudadanos necesitaban enfrentar y las competencias de que los profesores disponían para prepararlos en sus aulas. Y eso estaba relacionado con dos problemas fundamentales, en primer lugar, con los cursos de formación docente que continuaban preparando a los profesores para un sistema educativo que ya no existía o que si existía no conseguía más dar cuenta de los nuevos desafíos. En segundo lugar, con el perfil de los profesores europeos que comenzaba a trabajar en la educación, especialmente en la secundaria, que, aunque tenía adecuada formación específica (de la materia), carecía de las habilidades sociales, comunicativas y didácticas necesarias para enseñarla.

Ambos problemas, por su vez, parecían estar asociados a algunos de los modelos de formación implementados en el último siglo. Era por ese motivo que los informes europeos destinaban un espacio significativo a evaluar el impacto que los dos programas más utilizados tenían, así como sus puntos positivos y negativos. Se trataba de los modelos consecutivos y simultáneos,⁹ los cuales, según Sánchez (2011), pasaban por tres bloques diferentes: 1) *Bloque de contenidos científicos de las diversas disciplinas docentes*; 2) *Bloque de formación profesional*, compuesto, a su vez, de dos partes: a) contenidos referentes a la vida profesional del docente y, b) a las prácticas en centros escolares; 3) *Bloque de las didácticas específicas de las disciplinas que deberán enseñar los futuros docentes*.¹⁰

⁹ En los primeros, el futuro profesor recibía inicialmente una formación académica sobre los contenidos científicos, después era preparado profesionalmente sobre los conocimientos pedagógicos y psicológicos, así como sobre las destrezas sociales y comunicativas que necesita para enseñar esos contenidos en las aulas. Ambas formaciones tienen lugar en la universidad y en ámbitos institucionales diferentes. La formación disciplinar no siempre estaba en función de las necesidades curriculares de la etapa de secundaria. En los segundos, al mismo tiempo en que el futuro profesor estudiaba los contenidos científicos, recibía la formación específica necesaria para comunicarlos en las aulas y eso acontecía en la misma institución (ESTEVE, 2006, p. 26; MONTERO, 2006, p. 75; SÁNCHEZ, 2011, p. 72-74).

¹⁰ El primer bloque desarrollaba las competencias, conceptos y procedimientos de cada disciplina a través de un estudio especializado de la misma, por lo que incluía la

Desde el punto de vista comparativo, había triunfado el segundo modelo, y ese era el motivo por el cual solía ser más recomendado en la región. Sin embargo, solía también ser el menos utilizado. Dos razones específicamente justificaban esa preferencia. En primer lugar, el hecho de que el modelo consecutivo en ocasiones creaba una identidad profesional falsa, en la que el futuro profesor se veía a sí mismo mucho más como un académico especialista que como un profesor; en cuanto que el simultáneo, desde el inicio, preparaba el futuro profesor como mediador o intermediario entre la ciencia que domina y el alumno a quien debía enseñarla. En segundo lugar, por el hecho de que cuando se estudia una ciencia que después deberá ser enseñada, se van creando, simultáneamente al aprendizaje de los contenidos asociados a esa ciencia, diferentes estrategias didácticas sobre la base de lo cual se construyen los pilares de la identidad profesional docente.

Al respecto de los dos modelos usados en Europa para formar profesores de secundaria, Esteve (2006, p. 26-27) reconoció que:

En cualquier caso, y con independencia del modelo seguido, en todos los países se acepta ya la necesidad de una formación específica de carácter profesional y práctico, abandonando el antiguo supuesto de que para dar clases en secundaria lo único importante era dominar profundamente los contenidos científicos de una materia determinada. Los modelos sucesivos presentan el problema de crear una identidad profesional falsa en los futuros profesores de secundaria, que llegan a imaginarse a sí mismos, profesionalmente, como historiadores o como químicos, cuando en realidad van a trabajar profesionalmente como profesores de Historia o

epistemología de las materias, pero no hacía referencia a su docencia ni abordaba ningún aspecto didáctico o metodológico de ésta. El segundo, en su primera parte, trabajaba aquellos aspectos formativos necesarios al futuro profesional (leyes, normativas, conocimiento de la organización escolar, cuestiones deontológicas, corporativas, acceso al trabajo, etc.) e incluía las prácticas realizadas en centros escolares en las que el estudiante podía encontrar las primeras situaciones educativas experimentadas como futuro profesional. En la segunda parte, se trataba de aprender a enseñar y, en consecuencia, a desarrollar las habilidades comunicativas, los sistemas de aprendizaje, las metodologías adecuadas, etc., a la enseñanza de las disciplinas. Este bloque incluía también aspectos sociológicos y psicológicos del grupo y el contexto donde iban a actuar, tanto respecto al contexto inmediato (clases y alumnos) como al contexto lejano (sociedad, familia, etc.).

como profesores de Química. Por el contrario, los modelos simultáneos parecen producir una identidad profesional más adecuada a la realidad, en la que el futuro profesor recibe una formación específica y práctica en todos aquellos aspectos no académicos en los que se juega su éxito o su fracaso profesional en la enseñanza, como son el dominio de las destrezas sociales en el aula, la capacidad de organización del trabajo en clase o el mantenimiento de un sistema eficaz de disciplina, entre otras.

Sin embargo, como cuestiones positivas, los informes relataban el crecimiento experimentado en los últimos años por dos tendencias: (a) la formación universitaria del profesor y; (b) el aumento para cinco años del tiempo de formación requerida para ser profesor en la enseñanza secundaria general en todos los países de Europa. Esteve (2006, p. 27) escribió:

En todos los países de Europa, en los últimos años, se ha reconocido la necesidad de aumentar los años de formación para ser docente, a partir del reconocimiento de que nuestros profesores tienen ahora que afrontar nuevas dificultades para ejercer la profesión. En segundo lugar, se registra la tendencia a integrar la formación de profesores en el marco de la universidad, abandonando instituciones de formación no universitarias.

A esas nuevas tendencias se juntaba también la creciente preocupación, asociada a la formación de profesores y, consecuentemente, a la calidad del sistema educativo, con relación a los criterios de selección para el acceso a cualquiera de los dos modelos de formación inicial del profesorado predominantes. Existía el acceso libre y el restringido, sin embargo, se percibía en los informes que, en los últimos años, la mayoría de los países que integraban la Unión Europea se había inclinado a favor de establecer un modelo de acceso restringido a la profesión docente.

En aquellos países en que ese era el modelo que predominaba, se empleaban fundamentalmente tres criterios de acceso: a) el expediente previo del candidato en la enseñanza secundaria superior (para los modelos simultáneos) o en la primera fase de formación científica universitaria (en los modelos consecutivos); b) los exámenes específicos de acceso a la formación inicial y; c) las entrevistas personales específicas

en las que se valoraban las actitudes y los motivos para la elección de la profesión docente.

Eran varios los argumentos a favor del acceso restringido a la formación. El más fuerte de todos era aquel que decía que si el futuro del desarrollo social y económico de los países en la sociedad del conocimiento dependía cada vez más de un alto nivel de cualificación de los profesores, entonces debían acceder a los cursos de magisterio los que mejor preparados estaban, lo que más deseaban seguir esa profesión y los que presentaban las mejores cualidades humanas para esa profesión. De acuerdo con Esteve (2006, p. 29), la tendencia era “*establecer pruebas específicas e incorporar entrevistas o pruebas de personalidad, considerando que para dedicarse a la docencia es necesario algo más que dominar unos contenidos científicos*”. Como el propio autor reconocía, se procuraba evitar que esa tendencia perjudicase el equilibrio que debía existir entre la garantía de la calidad de los cursos de formación de profesores y la regulación en el número de solicitudes. Por ese motivo, los candidatos que superasen el proceso de selección previo a los cursos de formación tendrían la garantía de un empleo estable al final de la formación.

Sin embargo, contrario al movimiento seguido por casi todos los otros países que integraban la región, España había dado poca atención a los procesos de selección de candidatos y aún utilizaba el examen general de acceso a la educación universitaria para el reclutamiento de futuros profesores. Para la enseñanza infantil y primaria, donde predominaba el modelo simultáneo de formación, apenas se empleaba un momento de selectividad al inicio. Para la secundaria, donde el modelo era consecutivo, se producían dos momentos de acceso: en la primera fase, una nota de corte; en la segunda, totalmente abierto.

Lo cierto es que, tanto en España como en el resto de los países que integraban la Unión Europea, era preciso continuar mejorando los criterios para la selección de los futuros profesores, sobre todo, durante el período de ingreso a la universidad.

Por otro lado, también había recibido bastante atención en Europa el currículo de la formación del profesorado. Se percibía como tendencia el predominio de mayor autonomía por parte de las instituciones para diseñar y organizar sus currículos, en primer lugar, por la libertad de escoger que le era característica a la propia universidad; en segundo, por

la necesidad de conceder a las instituciones formadoras un nivel de flexibilidad que le permitieran enfrentar con acierto las demandas de un mercado laboral en permanente transformación.

En España, como en la mayoría de los países europeos, había una normativa básica que regulaba la formación inicial de los profesores para garantizar la homogeneidad mínima en las titulaciones que se obtenían. Esas normativas definían o establecían como componentes fundamentales del currículo, por un lado, el conocimiento de los contenidos de las asignaturas y, por el otro, las destrezas profesionales del docente para enseñarlas, así como el período de prácticas docentes que se consideraba necesario.¹¹ También se explicitaban los requisitos mínimos de contenidos a ser cumplidos y el tiempo a cada uno de ellos asignado. En algunos casos, esos contenidos se definían en la forma de objetivos (conocimiento de la materia y habilidades docentes) y en otros a manera de materias obligatorias (en las áreas de pedagogía, teoría de la educación, psicología, conocimiento de la materia, enseñanza de la materia y práctica docente). El tiempo atribuido a cada área específica se determinaba en la forma de un número mínimo de horas o de créditos.

Precisamente relacionado con el currículo, y con los contenidos que lo integraban, estaba uno de los aspectos que mayor preocupación internacional sobre la profesión docente había despertado en los últimos años, es decir, el estudio de las nuevas competencias que los profesores debían adquirir en la sociedad.

Otros aspectos de gran importancia tratados en los informes tenían que ver con la formación de profesores para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; la gestión de los centros escolares; la atención de las necesidades educativas especiales; la diversidad cultural; la gestión del comportamiento y disciplina escolar; la capacitación profesional y el nivel de especialización; las prácticas docentes en centros escolares; la cualificación en el lugar de trabajo (ESTEVE, 2006).

Con relación a la capacitación profesional, uno de los grandes desafíos europeos de la época era encontrar el difícil equilibrio entre la

¹¹ Lo mismo acontecía en Dinamarca, Italia, Portugal, Reino Unido, Bulgaria, Hungría y Lituania.

perspectiva generalista y la especializada, sobre todo, en la enseñanza infantil y primaria. En España, según Zabalza (2006), se había optado de manera errada por la perspectiva generalista minimizando la posible especialización o desplazándola a los posgrados. O autor concluyó que:

Esta opción resuelve el problema de una especialización prematura (del perfil profesional y de las prácticas docentes), pero deja sin resolver otros problemas importantes (la solvencia para afrontar situaciones didácticas complejas). Complica también la posible construcción de una identidad científica por parte de los docentes (sentirse «buenos» o «especialmente competentes» en algún ámbito, sea científico, artístico o de conocimientos vinculados a la profesión docente como Pedagogía o Psicología) (ZABALZA, 2006, p. 54).

En el nivel secundario la experiencia europea, inclusive la española también, se inclinaba a favor de la especialización de los futuros docentes en un número reducido de materias, contraria a la idea del profesor generalista. En más de la mitad de los países de la región la formación se circunscribía a dos o tres materias. Los profesores, por tratarse de una formación universitaria, estaban más preparados para ejercer la docencia en varios niveles. Sin embargo, como bien afirmaba Zabalza (2006), el problema de la enseñanza secundaria no estaba en el hecho de haber escogido la especialización como modelo de formación, sino en el tipo de especialización que escogió. Predominaba una especialización en la materia, que se basaba en una concepción de docencia centrada en la enseñanza, aun cuando legislaciones, orientaciones y teorías desde algún tiempo atrás defendían una especialización centrada en la didáctica de la materia. El propio Zabalza (2006, p. 55) escribió:

(Este) aspecto afecta sobre todo al profesorado de secundaria. «Pasar de una docencia centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje». Tanto la legislación como las orientaciones para el desarrollo de las sucesivas reformas y la literatura pedagógica vienen insistiendo durante los últimos años en este punto: el objetivo de la enseñanza es el aprendizaje. Sólo si éste se consigue completa aquélla su objetivo. Parece de Perogrullo, pero sin embargo falta todavía una clara definición institucional que favorezca dicho enfoque en el proceso de formación del profesorado. Posiblemente se precise un trabajo de formación en el cual se produzca

una mayor insistencia en las metodologías que en los contenidos, un mayor espacio dedicado a las prácticas que a la extensión de nociones conceptuales, una competencia especial para atender al alumnado con problemas.

Por supuesto que esa especialización en la didáctica de la materia y en el aprendizaje que se defendía, lejos de desplazar a un segundo plano o sustituir la formación en la materia, pretendía una integración de esos dos tipos de modelos, partiendo del presupuesto de que sólo sería posible dominar bien como una materia se enseña, si, al mismo tiempo, se dominaba competentemente la epistemología de la propia materia que se pretende transmitir. Zabalza (2006) presentaba el camino para que esa integración aconteciera efectivamente: un mayor espacio en la formación de profesores destinado a las prácticas, para centrarse “*en lo que resulta básico para iniciarse en la profesión*”.

Sin embargo, la especialización en la didáctica de la materia no dependía apenas del dominio de la epistemología de la propia materia, sino también de otros componentes importantes del currículo como, por ejemplo, de los métodos didácticos. No son suficientes unas disciplinas que transmiten cómo un contenido específico se enseña para que un profesor aprenda automáticamente a enseñarlos, sobre todo cuando esas disciplinas son meramente formales, mecánicas y tradicionales que apenas se orientan a la asimilación de determinados contenidos. Más importante era la presencia en el propio currículo de una concepción didáctica que atravesase transversalmente todas las disciplinas conteniendo un enfoque innovador, moderno y centrado en el aprendizaje de los alumnos. Para eso, los futuros profesores tendrían que participar de procesos de enseñanza-aprendizaje muy similares, aunque no idénticos, a los que ellos mismo emplearían más tarde con sus estudiantes. En otras palabras, los profesores aprenderían a enseñar cómo se forman conceptos y habilidades en los alumnos en procesos pedagógicos en los que se les enseñaba a formar esos mismos conceptos y habilidades.

¿Qué características debían tener esos procesos cuyo foco estaba en el aprendizaje? En primer lugar, debían disponer de un nuevo enfoque del aprendizaje. De acuerdo con el propio Zabalza (2006), ese enfoque debía sustituir la formación dirigida a la “asimilación” o “acumulación de

conocimientos”, que llenan la cabeza de muchas ideas en poco tiempo, por la formación encaminada a “la acomodación” y construcción de saberes prácticos. Se trataba de una concepción teórica ya bien conocida en el ámbito educacional de base constructivista, aunque sólo de manera muy superficial entre los profesores, e inspirada en los principales postulados de J. Piaget. La misma sólo consideraba aprendizaje auténtico aquel que estaba efectivamente vinculado a la reestructuración de esquemas previos (conceptuales y operativos) a partir de nuevas informaciones y experiencias.

En segundo lugar, y bastante asociada a la primera característica, esos procesos debían contar también con una cantidad significativa de tiempo y de prácticas como para que la acomodación surtiera los efectos positivos esperados. Tal vez eso explicase, en parte, los cambios experimentados por las propuestas internacionales con relación al aumento significativo del tiempo de duración de la formación inicial de profesores. De acuerdo con Zabalza (2006, p. 56):

Se precisa tiempo para ir asentando las ideas, y práctica para ir las consolidando, para ir reorganizando nuestras capacidades. Una buena acomodación no se puede hacer sin tiempo, se trata de procesos que no se pueden acelerar. Obviamente, el tiempo sólo no es suficiente. También es preciso el contraste de las nociones a través de oportunidades de aplicación de las mismas (para ver si funcionan o no en la práctica y cómo lo hacen, si resultan útiles en el propio contexto, si plantean nuevas necesidades, etc.). Ambas condiciones podría decirse que se satisfacen, al menos en parte, en las nuevas propuestas de títulos de grado y postgrado (sic).

La formación de profesores, como proceso de aprendizaje, seguiría dos momentos importantes dentro de esa perspectiva constructivista: primeramente, el de la “asimilación» y después el de la «acomodación». El segundo se identificaría con una práctica guiada o conducida en las escuelas, sobre todo, por formadores y por profesores tutores.

La importancia de la práctica en la formación de profesores había llevado a que en casi todos los países se implementaran modelos que llevaban en consideración una etapa específica de formación en la escuela, como fase de inserción del futuro profesor en la docencia en el propio lugar de trabajo. Según Zabalza (2006), el buen ejercicio profesional

requería una formación dirigida al desarrollo práctico de procesos que estuvieran fundamentados teóricamente. Esos modelos debían tener como objetivo fundamental la apropiación de las herramientas necesarias para resolver los problemas que enfrentarían después los futuros profesores en la profesión. El propio autor hizo una reflexión interesante:

Los planes de formación deben descender, en mi opinión, de un enfoque «abstracto» (qué sería bueno para un profesor/a, qué debería saber o saber hacer) a un enfoque más centrado en la realidad de nuestras escuelas (qué necesita saber y/o saber hacer un profesor/a que vaya a ejercer en una escuela, tal como son ahora nuestras escuelas; qué problemas concretos tienen que afrontar nuestros profesores) (ZABALZA, 2006, p. 57).

Esas experiencias eran concebidas sobre la base del establecimiento de medidas de apoyo, la supervisión del trabajo por un profesor con experiencia y la evaluación final de ese período. Por lo general, esa etapa práctica en la escuela tenía una duración de un año, aunque en países como Holanda solía durar cinco meses a tiempo completo o diez a tiempo parcial, y en otros, como Alemania o Luxemburgo, podía prolongarse por espacio de dos años.

De acuerdo con Esteve (2006), el apoyo ofrecido a los profesores durante el período de formación en la escuela tenía como foco tres dimensiones: (a) la formativa (procuraba ofrecer a los candidatos una formación teórica y práctica sobre las habilidades profesionales que debían dominar al concluir esta etapa, y sobre cuyo dominio iban a ser evaluados); (b) la incorporación gradual a la vida profesional (buscaba la inmersión paulatina y tutelada en el ambiente de trabajo de los centros educativos con el apoyo de profesores experimentados que atendían, aconsejaban y supervisaban su trabajo)¹² y; (c) la dimensión de control y evaluación (pretendía evaluar el dominio de las competencias básicas para ejercer con éxito la enseñanza).

¹² En algunos países como, por ejemplo, Irlanda y Eslovenia, se organizaban cursos especiales de formación para los tutores de los profesores en prácticas y se seguían criterios rigurosos para seleccionar a los docentes que tendrían a su cargo esa tarea. En la mayoría de los casos, los profesores tutores eran remunerados por el tipo de actividad que realizaban y utilizaba una reducción de horas lectivas.

En fin, no era común en los países que integraban la Unión Europea la implementación verdadera de programas de formación inicial de profesores con las características que Zabalza (2006) y Esteve (2006) apuntaban. Uno de los factores pedagógicos que más interfirieron en el fracaso de los mismos tenía que ver con el hecho de que los propios profesores responsables por la formación no habían efectuado el itinerario que se proponía (asimilación, acomodación y práctica guiada). Según afirmaba Zabalza (2006, p. 57):

También nosotros estamos, con respecto a las cosas de las que hablamos, en el momento de la asimilación: sabemos los conceptos, pero no tenemos experiencia en ponerlos en práctica. Es, por eso, muy difícil para nosotros ofrecer esa «práctica guiada». Y resulta paradójico que quienes podrían estar en mejores condiciones para establecer esos puentes entre la teoría y la práctica (formadores con experiencia como docentes, asesores de formación, etc.) parecen ellos mismos seducidos por lo teórico, como si necesitaran reforzar su nueva identidad de expertos a través de un alejamiento progresivo de lo que constituye su experiencia práctica como profesores.

En el sistema educativo español, específicamente, el período de inserción en la escuela acontecía posterior a las oposiciones para lograr un puesto de trabajo definitivo. Como muy bien reconoce Montero (2006), este período representaba una oportunidad formativa importante que podía ser aprovechada a través del diseño de medidas de apoyo y de programas de “mentorazgo” para posibilitar al profesorado novel la asunción de sus responsabilidades docentes. Sin embargo, ese componente había sido ampliamente cuestionado por su evidente carácter burocrático. En él solía no funcionar ni la tutoría, ni la supervisión, ni la evaluación; en unos casos, porque los profesores tanto de las instituciones públicas como privadas eran abandonados dentro de las escuelas a su propia suerte y, en muchos casos, destinados a desempeñar el trabajo que los profesores más antiguos no deseaban realizar. En otros casos, por la escasa preparación que recibían los profesores experimentados para desempeñar el papel de tutores de los profesores que se iniciaban en la profesión por primera vez. Uno de sus principales críticos fue Esteve (2006, p. 71):

En este punto, quiero hacer notar mi crítica a la actual realidad española, pues si bien en nuestra legislación se contempla el primer año tras aprobar las oposiciones como «período de prácticas», la mayor parte de los profesores que aprueban las oposiciones ya tienen una amplia experiencia docente de varios años como interinos, y éstos, cuando llegan por primera vez a los centros, no reciben ninguna ayuda que configure este período como una transición entre la formación inicial y la incorporación al trabajo docente; por el contrario, la mayor parte de nuestros profesores de la enseñanza pública suelen iniciarse en el trabajo docente a partir de sustituciones temporales de profesores en baja, heredando condiciones de trabajo prefijadas en el aula y en el centro a las que se tienen que adaptar con muy escasa capacidad de maniobra; o bien, cuando se incorporan a los claustros en su primer trabajo estable, reciben por riguroso orden de antigüedad, las aulas, los grupos de alumnos, las materias y los horarios que nadie quiere. De esta forma, sus inicios en la profesión docente carecen de tutorización, supervisión y evaluación, ya que, de hecho, hay profesores que han fracasado como interinos en un centro y son destinados a otros centros, acumulando méritos docentes por antigüedad sin que nadie se ocupe de introducirles o ayudarles a resolver los primeros problemas que les plantea la toma de contacto con los alumnos y las aulas. Resulta ridículo que cinco o seis años después, al aprobar las oposiciones, se les asigne un tutor y se haga la pantomima de elaborar un informe de evaluación del supuesto año de incorporación a la docencia de quienes ya llevan varios años en la profesión docente, y en las peores condiciones laborales de toda su vida profesional. El caso de los centros de enseñanza privada es aún mucho más darwiniano. La mayor parte de los centros aceptan a los novatos con un año de contrato a prueba, con lo que los profesores debutantes se inician sin ninguna ayuda y con la ansiedad adicional de un juicio final del que depende su propio trabajo profesional.

La profesión docente y la formación de profesores en España enfrentaban otros problemas, además de esos que hemos expuesto y analizado hasta el momento. Zabalza (2006) identificaba en los informes de Eurydice algunos de ellos, entre los cuales, los más importantes eran: (1) el aumento expresivo en el número de profesores sustitutos como consecuencia, en primer lugar, de la elevada cantidad de docentes en ejercicio que enfrentan enfermedades mentales; (2) el crecimiento de la edad media del profesorado; (3) la imagen y el status infravalorado de la profesión; (4) la falta de vínculos entre la formación y las necesidades que

se plantean al ejercicio profesional relacionada con los alumnos, las escuelas y las sociedades actuales; (5) la ausencia de mecanismos para responder a la docencia ineficaz; (6) la concepción errada de atribuir a la formación inicial toda la responsabilidad por la formación; etc.

Sobre este último punto, Zabalza (2006) afirmaba que la formación inicial no podía procurar incluir en sí misma toda la formación necesaria para un profesor, ni siquiera en cursos extensos de cinco años y de nivel universitario como los que predominaban en la época. Según él, *“ese enfoque (el querer meterlo todo en la formación inicial) prevalente entre nosotros, convierte en superficial la formación e impide configurar un modelo de conocimiento en el que se integren adecuadamente teoría y práctica”* (ZABALZA, 2006, p. 53). Fue por ese y por otros motivos que Zabalza (2006) defendía una concepción basada en la necesaria conexión entre formación inicial y continua, sobre todo, porque esta última era capaz de provocar un impacto de calidad bien superior. Hizo mención a países, como Italia que, en el siglo XX, con débil formación inicial, pero con una formación continua fuerte consiguieron mejores índices de calidad en la enseñanza que cuando se daba la combinación contraria (un alargamiento de la formación inicial con escasa presencia de la continua). Sobre este mismo aspecto concluyó:

La formación del profesorado, en mi opinión, ha de verse en perspectiva sin intentar anticipar ni acumular informaciones. Como se nos ha recomendado desde Europa, las universidades españolas debemos aligerar nuestros programas y planes de estudios para centrarnos en lo que resulta básico para iniciarse en la profesión. Y reforzar la formación continua para ir dando respuesta a las demandas formativas y de especialización que la propia carrera docente va a ir presentando en sus sucesivas etapas (ZABALZA, 2006, p. 53).

Difícil era conseguir materializar ese equilibrio y esa conexión entre la formación inicial y la continua. Los programas nacionales o regionales de formación de profesores que se proponían ese principio no conseguían, en la inmensa mayoría de los casos, ir más allá de un discurso de la práctica, cuando de lo que se trataba era de establecer una práctica del discurso o, dicho con las palabras de Zabalza (2006), el desarrollo práctico de procesos que estuviesen teóricamente fundamentados.

Aligerar los programas de formación inicial y conectarlos con la continuada no podía ser entendido como sinónimo de formación inicial de baja calidad. El ejemplo de Italia, citado por Zabalza (2006), no puede servir de consuelo para los demás países porque no siempre funciona. Montero (2006) advertía en la misma época que los enormes esfuerzos realizados en la formación en ejercicio durante los ochenta y noventa no habían compensado la ausencia de una formación inicial de calidad en los profesores de secundaria. Por el contrario, aumentaron el efecto perverso de su preparación preferente como especialistas disciplinares. Y concluyó:

...ojalá esta situación haya servido para aprender en el presente y en el futuro el papel clave de la formación inicial y el dudoso acierto de utilizarla en función exclusivamente de las necesidades del mercado laboral, aunque vuelvan a ser éstas las que, entre otras, están contribuyendo a su revaloración. Como el informe pone de manifiesto, en la mayoría de los países europeos - entre los que nos encontramos - se producirá una significativa demanda de nuevos profesores ante la jubilación, a corto y medio plazo, de un buen número de estos (MONTERO, 2006, p. 72).

Zabalza (2006) también resaltaba como positivos otros ingredientes a los cuales los informes de la Eurydice hacían mención en los proyectos de formación inicial relacionados con las mudanzas en el perfil del futuro profesor deseado. Eran ellos el paso de un profesor: a) ocupado apenas con una clase y con una materia por la del docente de una escuela y de un proyecto; b) intolerante y poco receptivo por la del profesor capaz y deseoso por llegar al consenso en la toma de decisiones; c) apático e indeciso por la del docente dispuesto y competente para concebir y ejecutar proyectos educativos de la escuela; d) individualista e solitario por la del profesor que piensa y actúa en y por el colectivo.

3.3. Competencias del profesorado

En fin, muchos de los elementos que hemos tratado hasta aquí por separado, con relación a la formación inicial de profesores, tenían que ver con el contenido del currículo de los programas de profesionalización docente. Especialmente tenían que ver con aquello que precisaba saber y

saber hacer un profesor, es decir, con el significado de la palabra enseñar en la sociedad del conocimiento. Ese contenido del currículo había sido presentado en los informes y en la literatura científica en la forma de saberes, conocimientos y competencias, y ocupaba un lugar de destaque en los programas de formación inicial de profesores.

Apoyados en la premisa de que existe un conjunto de conocimientos base (*Knowledge base*) para la enseñanza, muchos autores reconocían que era posible convalidar ese *corpus* de saberes con la intención de mejorar la cualificación de los profesores. De acuerdo con Cunha (2008, p. 37, traducción nuestra) *“asumir la perspectiva de que la docencia se estructura sobre saberes propios, intrínsecos a su naturaleza y objetivos, es reconocer una condición profesional para la actividad del profesor”*.

Numerosos investigadores se destinaron, sobre todo a partir de la década de 1980, al estudio y sistematización de los saberes que están en la base de la profesionalización de la docencia. Según Borges (2001, p. 1, traducción nuestra), *“al menos en los últimos 20 años [...], a partir de diferentes concepciones y lineamientos, se han producido miles de estudios sobre la enseñanza, los docentes y sus saberes [...] Y cada año se publica una cantidad extraordinaria de obras y artículos sobre este tema, en diferentes lugares del mundo”*.

Sobre el tema de lo que debía saber y saber hacer un profesor, de los conocimientos y competencias que eran indispensables para hacerlo, no había consenso. Eran enormes las dificultades que existían entre los teóricos para llegar a un acuerdo a ese respecto. Sin embargo, como bien reconocía Montero (2006, p. 79), estas dificultades no debían *“impedir de cada vez el esfuerzo honesto de intentarlo, apoyándonos en el conocimiento procedente de la investigación educativa y, en particular, de la formación del profesorado”*.

El objetivo de esta parte del texto es analizar diferentes tipologías y clasificaciones que sobre los conocimientos, saberes y competencias de los docentes elaboradas a raíz de las investigaciones a que hace referencia anteriormente Borges (2001) e Montero (2006). Aun así, no pretende agotar aquí todo ese universo de estudios, lo que sería imposible, entre otras cosas, por razones de tiempo y de espacio. En ese sentido, se seleccionaron algunos que ofrecían una visión generalizada sobre los saberes docentes, colocan en evidencia la evolución experimentada por

el tema e indican el sentido en el cual estaba encaminado el contenido de la formación de profesores en aquella época. El criterio de selección respondió a tres principios muy simples: (a) la disponibilidad de los trabajos en su versión más integral; (b) el alcance de los mismos de manera que resultasen lo más representativo posibles del punto de vista geográfico (Europa e América, principalmente), temático (saberes, competencias, conocimientos) y temporal (desde sus orígenes en la década de 1980 hasta el comienzo de la segunda década del presente siglo); (c) el cuidado en incluir preferencialmente trabajos poco conocidos en Brasil y que aún no disponían de versión en lengua portuguesa como eran, por ejemplo, los casos de las clasificaciones de Shulman (1987), García (1992), Braslavsky (1999), Muñoz (2003), Fernández (2005), Zabalza (2006) y Bozu (2007).

Las investigaciones estudiadas correspondieron a Shulman (1987), García (1992), Freire (1996), Gauthier et al. (1998), Braslavsky (1999), Pimenta (1998, 2002), Masetto (1998), Perrenoud (2000), Tardif (2003), Muñoz (2003), Cunha (2004), Fernández (2005), Zabalza (2006), Bozu (2007) y Sarramona (2007), respectivamente. En el caso específico de Brasil, la introducción de la temática de los saberes de la docencia se dio, inicialmente, por las obras de Tardif (1991), Gauthier et al. (1998) y Shulman (1987) y, posteriormente, por la divulgación de los trabajos de autores brasileños (FREIRE, 1996; MASETTO, 1998; PIMENTA, 1998, 2002; CUNHA, 2004) y europeos (PERRENOUD, 2000). Por el contrario, los estudios de García (1992), Braslavsky (1999), Muñoz (2003), Fernández (2005), Zabalza (2006), Bozu (2007) y Sarramona (2007), no habían circulado en el país, por lo menos, en lengua portuguesa.

De los quince estudios analizados, apenas dos de ellos utilizaban el término “conocimiento” al hacer referencia a aquello que los profesores deberían comprender sobre la docencia, a fin de favorecer procesos de enseñanza suficientemente cualificados como para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Se trataba del trabajo sobre la “base de conocimientos de la docencia” de Shulman (1987) y el “conocimiento profesional de los profesores” de García (1992). Ni en Shulman, ni en García se observaba una clara preocupación por la definición del término “conocimiento” de la docencia, pero el concepto estaba implícito en los dos trabajos y de manera muy similar en ambos. Para Shulman (2005, p.

5), el “conocimiento” sobre a “docencia” era aquello que los “*profesores deberían saber, hacer, comprender o profesar para convertir la enseñanza en algo más que una forma de trabajo individual y para que sea considerada entre las profesiones prestigiadas*”; en cuanto que para García (1992, p. 1), era el conjunto de “*conocimientos, destrezas, actitudes, disposiciones que deberá poseer un profesor de la enseñanza*”.

Shulman (2005) fue uno de los autores que más contribuyó para el progresivo fortalecimiento del campo educacional, de la formación de profesores y, en especial, de los saberes docentes. En *The Knowledge Growth in Teaching* [Desarrollo del conocimiento en la enseñanza], investigación ejecutada en Stanford a partir de 1986, estableció los fundamentos para la reforma de la educación sobre la idea de una enseñanza que enfatizaba la comprensión, la transformación y la reflexión. En ella se expuso un argumento relativo al contenido, carácter y fuentes del conocimiento necesario para la enseñanza como respuesta a la pregunta acerca de la base intelectual, práctica y normativa para la profesionalización de la docencia.

En una discusión sobre las cualidades, habilidades, capacidades, trazos y sensibilidades que transforman una persona en un profesor competente, Shulman (2005) definió lo que entendía por “conocimientos base” para la docencia. En el mismo texto estableció las siete categorías de la base de conocimientos del profesor: 1) *conocimiento del contenido*; 2) *conocimiento pedagógico* (conocimiento didáctico general), teniendo en cuenta, especialmente, aquellos principios y estrategias generales de conducción y organización de la clase que trascienden el ámbito de la materia; 3) *conocimiento del currículum*, considerado con especial dominio de los materiales y programas que sirven como “herramienta para el oficio” del docente; 4) *conocimiento de los alumnos y del aprendizaje*; 5) *conocimiento de los contextos educativos*, que abarca desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiamiento de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; 6) *conocimiento didáctico del contenido*, destinado a esa especial amalgama entre materia y pedagogía, que constituye una esfera exclusiva de los profesores, su propia forma particular de comprensión profesional; 7) *conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos* (SHULMAN, 2005, p. 11).

En la opinión de autor norte-americano, hasta la década de 1980 las investigaciones didácticas habían prestado poca atención a aspectos asociados a las metodologías (cómo enseñar) y a las dificultades de la enseñanza de cada disciplina o área que componen el currículo escolar. Por ese motivo, a mayor parte, y la más importante, de sus discusiones posteriores giraron alrededor de lo que denominara de “conocimiento didáctico del contenido” (*pedagogical knowledge matter*). Nadie antes que él había considerado la existencia en el profesor de un conocimiento didáctico del contenido, diferente del conocimiento del propio contenido.

El estudio de García (1992) sobre los componentes del conocimiento profesional de los profesores, por su vez, apareció en un momento en el cual las universidades españolas estaban envueltas en la elaboración de nuevos planes de estudio para a formación de profesores de educación infantil, primaria (fundamental) y secundaria (media). El texto abordaba, específicamente, el problema relacionado con el tipo de especialización didáctica que deberían recibir los aspirantes a profesor de la enseñanza secundaria; esto es, cuáles eran los conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones que debían poseer un profesor de enseñanza secundaria.

El propio título del trabajo revelaba su proximidad temática, teórica y metodológica con los abordajes efectuados por Shulman. García, a partir del análisis de los estudios de Shulman (1986, 1987, 1988, 1992) y de sus colaboradores, consiguió elevar el nivel de las contribuciones sobre el “conocimiento didáctico del contenido”. En la ocasión estableció los cuatro componentes básicos del conocimiento profesional de los profesores: 1) *conocimiento pedagógico general*, concebido como el conjunto de conocimientos, creencias y habilidades que los profesores poseen (deben poseer) y que están relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y los alumnos; así como sobre los principios generales de la enseñanza, tiempo de aprendizaje académico, tiempo de espera, enseñanza en pequeños grupos, gestión de la clase, etc. (GARCÍA, 1992, p. 5); 2) *conocimiento del contenido*, asociado a los conocimientos que los profesores deberán poseer de la materia que enseñan (GARCÍA, 1992, p. 5); 3) *conocimiento del contexto*, que hace referencia al lugar donde se enseña, así como a quien enseña (GARCÍA, 1992, p. 6); 4) *conocimiento didáctico del contenido*, un tipo especial de conocimiento.

García (1992), al dedicarse al análisis del conocimiento didáctico del contenido, tomó como presupuesto el hecho de que era preciso prestar mayor atención – conceptual y empírica – a la forma como los profesores transformaban el conocimiento que poseen de la materia en conocimiento enseñable y comprensible para los alumnos.

El grupo de autores que utilizaba el término “saberes” asociado a la docencia para referirse a la acción de conocer, comprender y saber hacer era más numeroso y popular, por lo menos en Brasil, que el anterior. El mismo estaba integrado por Freire (1996),¹³ Pimenta (1998, 2002),¹⁴ Gauthier et al. (1998), Tardif (2003) y Cunha (2004). Entre ellos, apenas Tardif (2003) parecía tener una preocupación explícita en definir lo que entendía por “saberes”. Ya autores como Gauthier et al. (1998) y Cunha (2004) preferían retomar la conceptualización dada por el autor anterior. Todos esos trabajos están disponibles y el acceso a ellos es relativamente fácil, por eso motivo, y por la falta de espacio, se optó en presentar y comentar apenas los estudios de Gauthier et al. (1998), Tardif (2003) y Cunha (2004); los dos primeros, por la amplia circulación internacional; el tercero, por estar integralmente destinado a los saberes didácticos.

¹³ El estudio de Freire (1996) tenía como temática central el aspecto de la formación docente al lado de la reflexión sobre la práctica educativo-progresista a favor de la autonomía de los educadores. Establecía diez contenidos obligatorios en la formación docente: 1) enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción; 2) enseñar exige rigor metódico; 3) enseñar exige investigación; 4) enseñar exige respeto a los saberes de los educandos; 5) enseñar exige espíritu crítico; 6) enseñar exige estética y ética; 7) enseñar exige la corporificación de las palabras por el ejemplo; 8) enseñar exige riesgo, aceptación de lo nuevo y repudio a cualquier forma de discriminación; 9) enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica; 10) enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural.

¹⁴ La clasificación de Pimenta (1998) se dio en el mismo contexto de efervescencia nacional brasileña donde la problemática de los saberes de los profesores era evidente y estaba en discusión. Según la autora, eran cuatro los saberes necesarios al ejercicio de la docencia: 1) saberes de la experiencia; 2) saberes del área del conocimiento específico de la ciencia; 3) saberes pedagógicos propiamente dicho (responsables por pensar la enseñanza como una práctica educativa, con diferentes y diversas direcciones de sentido en la formación humana); 4) saberes didácticos (responsables por la articulación de la teoría de la educación y de la teoría de la enseñanza para enseñar en situaciones contextualizadas).

El trabajo de Gauthier et al. (1998) sobre el reservatorio de saberes asociados a la profesionalización de la docencia estaba vinculado a los estudios que abordaban la naturaleza de los saberes subyacentes al acto de enseñar, es decir, al conjunto de conocimientos, competencias y habilidades que servían de base a la práctica del magisterio y que podrían, eventualmente, ser incorporados a los programas de formación de profesores. Gauthier et al. (1998), en el esfuerzo por superar un oficio hecho sin saberes y saberes sin oficio, presentaban otra visión de la enseñanza que partía de la concepción según la cual seis saberes debían ser movilizados por los profesores para el ejercicio de la docencia. Eran: 1) *saber disciplinar*, referente al conocimiento del contenido a ser enseñado; 2) *saber curricular*, referente a la transformación de los saberes producidos por la ciencia en un corpus a ser enseñado en los programas escolares; 3) *saber de las ciencias de la educación*, relacionado con el conjunto de conocimientos profesionales adquiridos que no están directamente vinculados con la acción de enseñar; 4) *saber de la tradición pedagógica*, relativo a los saberes que se tienen sobre el acto de dar clases antes de la formación docente, adaptado y modificado más tarde por el saber experiencial y, principalmente, validado o no por el saber de la acción pedagógica; 5) *saber experiencial*, referente a los juzgamientos privados que el profesor elabora con base en su propia experiencia, elaborando, a lo largo del tiempo, una especie de jurisprudencia; 6) *saber de la acción pedagógica*, el saber experiencial de los profesores a partir del momento en que se torna público y es probado por medio de investigaciones realizadas en sala durante la realización de la clase en interacción con los estudiantes.

La contribución más importante de Gauthier et al. (1998) estaba, precisamente, en el alargamiento del campo teórico del “saber de la acción pedagógica”, considerado hasta el momento como el menos desarrollado en el reservatorio de saberes del profesor y, al mismo tiempo, de manera contradictoria, el más necesario a la profesionalización de la enseñanza. De acuerdo con los autores, “*no podrá haber profesionalización de la enseñanza en cuanto ese tipo de saber no pase a ser más explicitado dado que los saberes de la acción pedagógica constituyen uno de los fundamentos de la identidad profesional del profesor*” (GAUTHIER et al., 1998, p. 34).

La obra de Tardif (2003), tanto cuanto la de Gauthier et al. (1998), había sido ampliamente divulgada en América y Europa, a partir de la década de 1990. En un texto inicial, escrito en conjunto con Lessard y Lahaye (1991), M. Tardif propuso una solución para la cuestión del “pluralismo epistemológico” de los saberes del profesor, y estableció y describió, aunque de manera sucinta, una nueva clasificación y tipología integrada por cuatro saberes diferentes: 1) *saber de la formación profesional* (de la ciencia de la educación y de la ideología pedagógica), relacionado con el conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación de profesores; 2) *saberes disciplinares*, relacionados con los conocimientos de los diversos campos del conocimiento, los saberes de que dispone nuestra sociedad, tales como se encuentran hoy integrados en las universidades, bajo la forma de disciplinas (por ejemplo, matemática, literatura, historia, etc.); 3) *saberes curriculares*, asociados a los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales las instituciones escolares categorizan y presentan los saberes sociales por ella definidos y seleccionados como modelos de cultura erudita y de formación para la cultura erudita; 4) *saberes experienciales*, vinculados o basados en el trabajo cotidiano del profesor y en el conocimiento de su medio, los cuales surgen de la experiencia y son por ella validados.

Cunha (2004), inspirada en toda la obra de Tardif (2003) y, especialmente, en su definición de los saberes docentes, propuso una clasificación que se relaciona con el campo de lo didáctico en la formación de profesores. El texto en cuestión tenía como objetivo, en el marco de una reflexión analítica sobre los saberes docentes, identificar la naturaleza de esos saberes y medir en qué medida aquellos vinculados a la ciencia didáctica eran fundamentales para la estructuración profesional del profesor, debiendo constituir el constructo de su formación inicial y/o continuada.

Esta autora, obedeciendo a un criterio específico de agrupamiento, estableció cinco núcleos privilegiados de saberes que se articulaban y definían dependencias recíprocas: Eran: 1) *saberes relacionados con el contexto de la práctica pedagógica*, vinculados al conocimiento que permite identificar las telas sociales y culturales que definen el espacio en que los procesos de enseñar y aprender acontecen, y cómo se da la interacción entre ellas (conocimiento escolar, historia de las disciplinas escolares,

historia de las políticas que envuelven la escuela, etc.); 2) *saberes relacionados con el ambiente de aprendizaje*, vinculados a las habilidades de incentivo a la curiosidad de los alumnos y al conocimiento de las condiciones de aprendizaje y de las múltiples posibilidades que articulan conocimiento y práctica social); 3) *saberes relacionados con el contexto socio-histórico de los alumnos*, asociados a las habilidades de lectura de la condición cultural y social de los estudiantes al estímulo de sus capacidades discursivas y de recomposición de sus memorias educativas; 4) *saberes relacionados con la planificación de las actividades de enseñanza*, vinculados a las habilidades de delinear objetivos de aprendizaje, métodos y propuestas de desarrollo de una práctica efectiva (saber dimensionar el tiempo disponible, relacionándolo a la condición de los alumnos y a las metas de aprendizaje); 5) *saberes relacionados con la conducción de la clase y del aula en sus múltiples posibilidades*, asociados al saber dar clases, ser artífice, junto con los alumnos, de estrategias que favorezcan un aprendizaje significativo; 6) *saberes relacionados con la evaluación del aprendizaje*, referentes a la capacidad de saber retomar la trayectoria recorrida, los objetivos previstos y las estrategias evaluativas que mejor informen sobre el aprendizaje de los alumnos.

Estaban, por último, las clasificaciones efectuadas desde la perspectiva de las competencias. Este grupo reunía los trabajos de Masetto (1998), Braslavsky (1999), Perrenoud (2000), Muñoz (2003), Fernández (2005), Zabalza (2006), Bozu (2007) y Sarramona (2007). El término competencia se había popularizado en todas las áreas de la formación humana, sobre todo, a partir de la década de 1990. En la educación, su mayor divulgación internacional tuvo lugar por intermedio de los trabajos, entre otros, de Ph. Perronoud.

Exceptuando los trabajos de Masetto (1998) y Muñoz (2003), el restante de ellos manifestaba una clara preocupación por definir lo que se entendía por competencia y por establecer los elementos esenciales que la componían. Braslavsky (1999, p. 13) conceptuaba “competencias” sobre la docencia como la “*capacidad de hacer con saber y con conciencia sobre las consecuencias de ese saber. Toda competencia envuelve, al mismo tiempo, conocimientos, modo de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de aquello que fue hecho*”. Perrenoud (2000, p. 5), por su vez,

comprendía “competencia” en el sentido de “*capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar un tipo de situación*”.

Fernández (2005, p. 6) considera que las competencias “*recogen en una totalidad, conocimientos, atributos personales, convivencia y ejecuciones que logran resultados, así estos sean de tolerancia, democracia, paz, satisfacción y plenitud humanas*” y cuentan con cuatro elementos integradores: (1) Eran consideradas características o atributos personales: conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo; (2) Estaban causalmente relacionadas con ejecuciones que producen resultados exitosos y se manifiestan en la acción; (3) Eran características subyacentes a la persona que funcionan como un sistema interactivo y globalizador, como un todo inseparable que es superior y diferente a la suma de atributos individuales; (4) Lograban resultados en diferentes contextos.

Zabalza (2006, p. 70) definió las “competencias” como el “*constructo que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitan para desarrollar algún tipo de actividad*”.

Bozu (2007, p. 2) asociaba el concepto general de competencias “*con características de la persona relacionadas con una actuación de éxito en su puesto de trabajo*” y la competencia profesional de los profesores

como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad. Eso es, el que han de saber y saber hacer los profesores/as para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea (BOZU, 23007, p. 4).

La autora estableció, después de analizar un número significativo de definiciones de competencia elaboradas por una gran variedad de autores nacionales y extranjeros, un conjunto de elementos a tener en cuenta. Los principales eran los siguientes: a) en el concepto de competencia se integra el saber, el saber hacer y el saber ser; b) la competencia se constituye de conocimientos, habilidades y actitudes que producen resultados tangibles, y su medida nos informa del grado de dominio conseguido; c) la competencia tiene relación con la acción: se desarrolla, se actualiza en la acción; d) la competencia está vinculada a un contexto,

a una situación dada; e) ella facilita la resolución eficaz de situaciones laborales conocidas o inéditas; f) la competencia es educable.

Sarramona (2007), sobre el concepto de competencias, reconocía en la época que la diversidad terminológica que giraba alrededor de esta definición, en lugar de ayudar a esclarecer la comprensión sobre la misma la dificulta mucho más. Sin embargo, admitió que:

...hoy ya se podría convenir que las competencias son la síntesis de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten actuar de manera eficaz ante una situación. Por consiguiente, las competencias tienen una clara vertiente aplicativa, aunque no se agotan en la simple perspectiva práctica. El concepto está más cerca de “capacidad” que de “habilidad”, en la medida que se trata de la potencialidad de actuar ante situaciones diversas poniendo a contribución las tres dimensiones del saber ya indicadas; las competencias actualizan las capacidades ante una situación y momento concretos (SARRAMONA, 2007, p. 32).

En este sentido, el autor consideraba que la competencia, lejos de ser una habilidad definitiva que se agotaba en sí misma, era una capacidad que se desarrollaba permanentemente como consecuencia de las circunstancias cambiantes de aplicación. Por eso, la competencia tenía, como una de sus principales cualidades, la posibilidad de infinita mejoría de su eficiencia y eficacia. En otras palabras, un profesional podía ser cada vez más competente en el ámbito en el cual actuaba de manera continuada y con afán de mejora.

La primera tipología que nos propusimos comentar de este tercer grupo fue la de Masetto (1998). Este autor colocó como meta elaborar una tipología propia de las competencias pedagógicas para la profesionalización de la docencia universitaria. Según él, eran tres las competencias específicas de la docencia en el tercer grado (nivel superior): 1) *competencia en un área específica* (en una determinada área de conocimiento), relacionada a un dominio de los conocimientos y prácticas profesionales actualizados y dominio en un área específica de conocimiento por la investigación; 2) *competencia en el área pedagógica*, relacionada con el conocimiento del propio concepto de proceso de enseñanza-aprendizaje, de los procesos de concepción y gestión del currículo, del conocimiento de los principios vinculados con la relación

profesor-alumno y alumno-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, del dominio de la teoría y de la práctica básica de la tecnología de la educación; 3) *competencia en el área política* (capacidad para el ejercicio de la dimensión política), asociada a la figura del profesor como ciudadano y como alguien comprometido con su tiempo, su civilización y su comunidad.

Braslavsky (1999), por su vez, en el contexto de un estudio sobre las Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores, se hizo la siguiente pregunta: ¿cuáles competencias básicas debe tener un profesor para poder conducir fértiles procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI? Después da a conocer una propuesta de cinco competencias necesarias al nuevo perfil que deberían tener los profesores que desempeñaban o desempeñarían la docencia en América Latina. A saber: 1) *competencia pedagógico-didáctica*, relacionada con la capacidad de conocer, saber seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didácticas efectivas; 2) *institucional*, capacidad de articulación entre la macro política del sistema educativo y la micropolítica de la escuela y del aula; 3) *productiva*, capacidad para intervenir en el mundo de hoy y del futuro; 4) *interactiva*, vinculada a la capacidad de aprender a comprender y sentir con el otro; 5) *especificadora*, relacionada con la capacidad para abrirse al trabajo interdisciplinar para aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujeto, de una institución educativa y/o de un conjunto de fenómenos y procesos.

Perrenoud (2000) también manifestaba clara preocupación por los estudios sobre formación de profesores vinculados a la escuela, los alumnos, las prácticas pedagógicas y la innovación. En la obra en cuestión, el autor buscaba abordar el oficio de profesor de modo concreto, proponiendo un inventario de competencias que contribuyesen para redelinear la actividad docente. Como guía, Ph. Perrenoud asumió un referencial de competencias adoptado en Ginebra, en 1996, para la formación continuada, de cuya elaboración él mismo había participado activamente.

Las competencias seleccionadas por este autor fueron reagrupadas en diez grandes familias. Las competencias formuladas no describían el

profesor medio de la época, sino el perfil futuro deseable de profesional de la docencia. La clasificación era la siguiente: 1) *competencia para organizar y dirigir situaciones de aprendizaje*; 2) *competencia para administrar la progresión de los aprendizajes*; 3) *competencia para concebir y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación*; 4) *competencia para envolver los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo*; 5) *competencia para trabajar en grupo*; 6) *competencia para participar de la administración de la escuela*; 7) *competencia para informar y envolver a los padres*; 8) *competencia para utilizar nuevas tecnologías*; 9) *competencia para enfrentar los deberes y los dilemas éticos de la profesión*; 10) *competencia para administrar su propia formación continua*.

Muñoz (2003), basado en objetivos educacionales con clara presencia de los nuevos medios de información y comunicación, reafirmaba la necesidad de determinadas destrezas y capacidades para el manejo de estas potentes herramientas. Según el autor, la capacitación tecnológica del profesorado se convertiría en un imperativo de los nuevos tiempos y la idea de que el profesor con dominio de nuevas tecnologías desplazaría al profesor que no tuviera dicha capacidad terminaría por imponerse. Es por ese motivo que propuso una tipología de las competencias básicas determinada por factores tecnológicos indispensables en la profesión docente que potenciarían el desarrollo de la carrera en el siglo XXI.

La tipología de Muñoz (2003, p. 7) estaba integrada por ocho competencias. Eran las siguientes: 1) Tener una actitud crítica, constructiva y positiva hacia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), ya que formaban parte de nuestro tejido social y cultural; 2) Conocer las posibilidades de las nuevas tecnologías para la mejora de la práctica docente; 3) Aplicar las NTICs en el ámbito educativo tanto en tareas relacionadas con la gestión de los centros educativos como en la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollaban en el aula; 4) Seleccionar, utilizar, diseñar y producir materiales didácticos con NTICs que promovieran la adquisición de aprendizajes significativos (multimedia, páginas web...) y que convirtieran el aula en un laboratorio desde el que fuera posible fomentar el protagonismo y la responsabilidad en los alumnos; 5) Utilizar con destreza las NTICs, tanto en actividades profesionales como

personales; 6) Integrar las NTICs en la planificación y el desarrollo del currículum como recurso didáctico mediador en el desarrollo de las capacidades del alumno, fomentando hábitos de indagación, observación, reflexión y autoevaluación que permitieran profundizar en el conocimiento y aprender a aprender; 7) Promover en los alumnos el uso de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación como fuente de información y vehículo de expresión de sus creaciones; 8) Desempeñar proyectos de trabajo colaborativo (listas de discusión, debates telemáticos, cursos de formación *on line*...) con una actitud solidaria, activa y participativa.

Una matriz de competencias del docente de la educación básica fue el resultado del trabajo de investigación realizado con profesores de la enseñanza primaria (1° a 6° grado), a través de la técnica de *focus group*, por Fernández (2005, p. 8-12), en la Universidad Politécnica Antonio José de Sucre, de Venezuela. Los resultados de ese perfil apuntaban un total de diez competencias, cada una de ellas subdividida en subcompetencias y para cada subgrupo se señalaban algunos indicadores de ejecución. Las competencias y subcompetencias propuestas eran: 1) *motivación al logro* (espíritu de superación y logro de metas; espíritu de trabajo e innovación); 2) *atención centrada en el alumno* (empatía con el alumno; diagnostica al grupo de alumnos; planifica, ejecuta y evalúa actividades dirigidas al pensamiento lógico y creativo del alumno); 3) *sensibilidad social* (conocimiento del entorno; trabajo en equipo - docente-alumno - representantes- escuela-comunidad); 4) *agente de cambio* (motivador; actitud de cambio); 5) *equipo de aprendizaje* (interdependencia positiva; habilidades interpersonales y pequeños grupos; procesamiento grupal); 6) *dominio cognoscitivo de los contenidos programáticos de Educación Básica* (conocimientos lingüísticos; conocimiento lógico-matemático; conocimientos de las ciencias experimentales; conocimiento de las ciencias sociales; conocimiento de expresión plástica); 7) *dominio de herramientas de enseñanza y aprendizaje* (domina las estrategias para el desarrollo de habilidades cognitivas; utiliza herramientas de aprendizaje para la lectura, el cálculo, la ciencia y tecnología, y la identidad nacional y local; manejo estrategias de motivación); 8) *crea un ambiente de aprendizaje adecuado* (ambiente físico y de recursos; ambiente afectivo; ambiente para la convivencia); 9) *autoaprendizaje* (investigador; evalúa el

proceso de aprendizaje del alumno; formación permanente); 10) *cualidades personales del docente* (dominio del carácter; concepto de sí mismo; actitudes; valores).

La clasificación de las competencias profesionales elaborada por Zabalza (2006), al igual que la de Masetto (1998) ya analizada, trataba explícitamente de las competencias profesionales de los profesores que ejercían la docencia en el ámbito de la educación superior. Esa tal vez haya sido su principal distinción. Al mismo tiempo, fue, de lejos, junto con la tipología de Perrenoud (2000), la más amplia y más completa de todas las clasificaciones sobre las competencias asociadas a la profesionalización de los profesores.

Zabalza (2006), a partir de un conjunto de definiciones diferentes sobre las competencias y de un marco de referencia conceptual más amplio sobre las mismas, formuló a sí mismo dos preguntas: ¿Qué podría decirse al respecto de las competencias de la profesión docente? ¿Qué capacidades, en el sentido mencionado, de conocimientos y destrezas, caracterizan el trabajo que es llevado a cabo por los docentes universitarios? Las respuestas llevaron al autor a analizar la figura y la función de los docentes de la educación superior a partir de una clasificación constituida por diez competencias, a saber: 1) *planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje* (¿qué se hace cuando se planifica? ¿Cómo planifican los profesores? ¿Qué se planifica?); 2) *seleccionar y preparar los contenidos disciplinares*, competencia relacionada con la capacidad de transformar el conocimiento científico en conocimiento capaz de ser enseñado y aprendido; 3) *ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas* (competencia comunicativa), vinculada a la producción comunicativa, al refuerzo de la comprensibilidad, a la organización interna de los mensajes y a la connotación afectiva de los mensajes; 4) *manejo de las nuevas tecnologías*, asociada al dominio de las nuevas tecnologías como objeto de estudio, como recurso didáctico, y como medio de expresión y comunicación; 5) *concebir la metodología y organizar las actividades*, asociada a la organización de los espacios de aprendizaje, selección de los métodos, selección y desarrollo de las tareas instructivas; 6) *comunicarse y relacionarse con los alumnos*, relacionada con la capacidad para trabajar con grupos numerosas, construir un estilo de liderazgo y un clima favorable en el aula; 7) *tutoría*,

vinculada a los diversos tipos de tutorías, a las funciones del tutor universitario, a los dilemas de la tutoría universitaria, a las condiciones de ejercicio de la tutoría y a la tutoría como empeño personal de los docentes universitarios; 8) *evaluar*, asociada a la necesidad de saber evaluar para que el profesor pueda asumir su papel de facilitador y guía del alumno en el proceso de aprendizaje. En tal sentido, el profesor precisa conocer la naturaleza y el sentido de la evaluación en la universidad, los componentes de la evaluación (datos, valoraciones y decisiones), el proceso de planificación, ejecución, evaluación y ajuste de la evaluación, etc.; 9) *reflexionar e investigar sobre la enseñanza*, asociada a la capacidad para analizar, documentadamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado (reflexionar) y someter a análisis controlados los distintos factores que afectan la didáctica universitaria en cada uno de los ámbitos científicos (investigación) y presentar dossier e informes sobre las diversas cuestiones relacionadas con la enseñanza universitaria (publicar); 10) *identificarse con la institución y trabajar en equipo*, capacidad transversal en el sentido de cómo todas las competencias anteriores son afectadas por la integración de los profesores en la organización o institución y por la disposición (aptitud) y actitud (técnica) para trabajar coordinadamente con los colegas. Con otras palabras, saber y querer trabajar junto en un contexto institucional determinado.

La tipología de Bozu (2007) estaba dirigida a establecer, de manera similar al estudio de García (1992), el perfil competencial del profesorado de la enseñanza secundaria. La autora consideraba que ese perfil debía referirse al conjunto de capacidades y competencias que identificaban la formación de una persona para asumir, en condiciones óptimas, las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de su profesión.¹⁵

Con relación a la formación del profesorado de secundaria, Bozu (2007, p. 6-7) consideraba que las competencias podían ser comprendidas

¹⁵ De acuerdo con la autora, las competencias del profesorado de secundaria se derivaban de las funciones profesionales que le correspondía realizar en la época. Eran funciones generales del profesorado de secundaria: a) planificar e implementar el currículo escolar; b) tutorizar a los alumnos; c) apoyarse en el contexto familiar y social; d) actualizarse e implicarse en la profesión docente; e) estar en posesión de las cualidades personales que exige la profesión docente (BOZU, 2007).

en diversos campos y estableció la siguiente tipología: 1) *mejor conocimiento de base lingüística y de los procesos psicolingüísticos y sociolingüísticos* (mejorar el dominio personal de las lenguas oficiales, de su uso oral y escrito y de su didáctica era una necesidad imperiosa, ya que los profesores ejercen su profesión a través del uso del lenguaje, además de que las habilidades lingüísticas eran la base del aprendizaje); 2) *dominio de las nuevas tecnologías aplicadas a la didáctica* (dominio extenso e intenso de las TICs, tanto en lo referente al uso de softwares generales y específicos de las distintas áreas de aprendizaje, saber buscar recursos en la red e implementar la docencia valiéndose de las nuevas tecnologías). Al mismo tiempo, debían tener suficientes conocimientos sobre comunicación audiovisual, a fin de poder dar una educación de calidad a su alumnado); 3) *dominio de un idioma a nivel de suficiencia* (los profesores de secundaria además de conocer el idioma materno, deberían ser capaces de dar clases de cualquier área en otro idioma, además de saber enseñarlo como lengua); 4) *recursos para intervenir en un aula intercultural* (saber tratar de manera adecuada estas situaciones, con recursos funcionales – conocimientos - suficientes, para una correcta integración de todo el alumnado al contexto social, lingüístico y cultural del país de acogida).

En fin, era posible observar la abundancia e importancia de los estudios que trataban de los saberes, conocimientos y competencias profesionales de los profesores en ámbito internacional en aquellos últimos treinta años (1980-2010). A pesar de eso, y aun cuando todos ellos expresaban una clara preocupación con la mejora de la enseñanza, de la docencia y de sus saberes, presentaban resultados que habían contribuido muy poco en el sentido de ayudar en la comprensión que los propios formadores de profesores tenían de este objeto de estudio. Parecía como si, en la misma medida que aumentaban las investigaciones sobre el tema, más complejo y menos inteligible él se convertía.

En educación, particularmente en la enseñanza, los conceptos de “saberes”, “conocimientos” y “competencias” tenían, muchas veces, sentidos diferentes y uno era complemento del otro y viceversa. Aquí no. Independientemente del agrupamiento que había sido hecho de las clasificaciones, era posible percibir que el significado conceptual de los términos empleados para referirse al conjunto de capacidades más o menos sistematizadas y necesarias para colocar en práctica la profesión

de profesor, era casi el mismo. Para todos los autores consultados, la profesionalización de la docencia se componía de tres ingredientes fundamentales, aunque no suficientes: de saber, de saber hacer y de saber ser, presentados en la forma de saberes, conocimientos e/o competencias.

CAPÍTULO 04

El Máster en Educación Secundaria Español. Antecedentes, organización y estructura

4.1. Los antecedentes

Los numerosos y graves problemas de enseñanza-aprendizaje asociados a la formación del alumnado de educación secundaria española eran reales y crecientes. Muchos de ellos habían sido relatados con riqueza de detalles en los diferentes informes emitidos por PISA en el período de 2004 a 2011. El primer capítulo del presente libro es destinado a presentar y comentar esos datos. Lo cierto es que esa realidad había provocado un enorme descontentamiento general en la sociedad española y había sido responsable también por la movilización del Ministerio de Educación, en el sentido de crear mecanismos más eficientes para salir de esa crisis y colocar el país más a tono con las naciones de la Comunidad Europea con mejor desempeño.

Algunas iniciativas importantes habían sido tomadas con más claridad, por lo menos, en los últimos siete años. A mayoría de ellas no estaban circunscritas apenas a la educación secundaria, sino a todos los niveles que componían el sistema nacional de enseñanza y abarcaban desde el ámbito legislativo hasta ejecutivo; desde el discurso hasta las prácticas; desde el campo administrativo, de gestión, organización y financiamiento, hasta el didáctico y pedagógico; desde el horizonte de la escuela hasta la sala de aula. Otras iniciativas eran más concretas y específicas, en la medida que buscaban reglamentar e imprimir nuevos rumbos tan sólo a la Educación Secundaria.

Por otro lado, todas esas iniciativas estaban relacionadas, unas veces de manera directa y en otras indirectamente, con el aspecto considerado, en los informes oficiales, evaluaciones e investigaciones nacionales e internacionales, el principal vilano del descalabro de la educación secundaria en España: la formación del profesorado y la profesionalización de la función docente de ese nivel de enseñanza.

Por fin, esas iniciativas guardaban estrecha relación entre sí, porque unas eran complemento de las otras y viceversa. Unas creaban las condiciones subjetivas en el plano legislativo porque establecían principios, trazaban directrices y definían rumbos sobre la formación de profesores. Otras creaban las condiciones objetivas en el campo operativo, porque procuraban concretizar y tornar realidad las primeras, porque subsanaban omisiones o porque esclarecían dudas interpretativas en relación con los diversos aspectos derivados de las leyes, ordenaciones y decretos.

En medio de todas ellas, por lo menos seis medidas importantes habían sido tomadas en la última década en España en materia de formación y de profesionalización del profesorado de Educación Secundaria (2000-2010). Se trataba de la elaboración, aprobación e implantación, en primer lugar, de la Ley Orgánica de la Educación, de 3 de mayo de 2006, – LOE/2006; en segundo, del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre; en tercero, de la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre de 2007; en cuarto, de la Resolución de 16 de julio de 2008; en quinto, del Real decreto 1834/2008 y; en sexto y último lugar, del Máster en Educación Secundaria.

En el presente capítulo se analizan las tres primeras medidas como complementos y como antecedentes del Máster en Educación Secundaria.

4.1.1. Ley Orgánica de la Educación – LOE/2006.

Esta ley fue aprobada el 3 de mayo de 2006. En síntesis, la misma se basaba en una concepción de educación como un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Defendía el principio de la equidad de la enseñanza, reforzaba la idea de la educación como un servicio público y un derecho de todos, y defendía la reforma de la formación de profesores y el reconocimiento de la formación docente. Sin embargo, de acuerdo con Ayuso (2012), con ella se introducían pocos cambios con relación a la estructura general, obligatoriedad y gratuidad en el sistema educativo.

La Educación Secundaria, específicamente, continuaba a conservar su organización anterior en la forma de Educación Secundaria Obligatoria

(ESO) y postobligatoria.¹⁶ Con relación a la reforma de la formación y profesionalización de los profesores de ese nivel, la nueva ley derogaba todas las propuestas anteriores de formación inicial. A partir de entonces, se pasaba a considerar la docencia, al igual que en el resto de los países que integraban la Unión Europea, como una profesión regulada y la formación para su ejercicio a partir de un perfil determinado por competencias.¹⁷

En el capítulo 3, que trata de las competencias del profesorado español para la educación secundaria, se discutieron los aspectos más generales de la formación de profesores presentados por la Ley. Se afirmó que, en la Ley, desde el artículo 91º y hasta el 106º, fueron abordadas las funciones y la formación de los profesores, el reconocimiento, apoyo y valorización social de la función docente, así como la mejora de las condiciones de trabajo y la evaluación de esa profesión pública. En el artículo 94º, específicamente, se configuraba la profesión del Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, cuyo ejercicio requería estar en posesión del correspondiente título oficial. El texto en cuestión afirmaba lo siguiente:

Para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 100º de la presente Ley, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia pudiera establecer (LOE, 2006. p. 51).

A modo de recordación, el artículo 100º establecía que la formación inicial del profesorado se ajustaría a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo.

¹⁶ La misma incluía el bachillerato, la formación profesional de grado medio, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio, las enseñanzas deportivas de grados medios.

¹⁷ Significaba que estaba previsto que el Gobierno estableciera las condiciones a que deberían adecuarse los planes de estudio para garantizar que los títulos acreditaran la posesión de las competencias y conocimientos adecuados para dicho ejercicio profesional (Real Decreto 1393/2007).

Además de eso, se determinaba que su contenido garantizaría la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.

4.1.2. Real Decreto 1393/2007.

Sobre los detalles del título de licenciado que la Ley Orgánica fijaba en su artículo 94º como necesario para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria y como complemento de la misma, se aprobó un año después la ordenación general del sistema educativo que legislaba sobre ese asunto en particular. Se trataba del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que el Ministerio de Educación y Ciencia establecía la ordenación de la enseñanza universitaria oficial. El decreto determinaba las directrices, condiciones y el procedimiento de verificación y acreditación, que deberían superar los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos, previamente a su inclusión en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT).

El documento buscaba, entre sus metas más ambiciosas, la progresiva armonía de los sistemas universitarios exigida por el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, iniciado, en 1999, con la Declaración de Bolonia (Italia); el establecimiento de la noción de competencias como contenidos a ser adquiridos por los estudiantes ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas; la valorización de los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como de los procedimientos para evaluar su adquisición; la defensa por la introducción de prácticas externas que vinieran a reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de grado; entre otras.

En el artículo 3º del decreto, sobre las “Enseñanzas universitarias y expedición de Títulos”, en el ítem primero se informaba que las universidades serían responsables por impartir enseñanzas de Grado, Máster y Doctorado conducentes a la obtención de los correspondientes títulos oficiales. Sobre la enseñanza de Máster, específicamente, el decreto, en su artículo 10º, estableció:

1. Las enseñanzas de Máster tienen como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras.
2. La superación de las enseñanzas previstas en el apartado anterior dará derecho a la obtención del título de Máster Universitario, con la denominación específica que figure en el RUCT¹⁸.
3. La denominación de los títulos de Máster será: Máster Universitario en T por la Universidad U, siendo T el nombre del Título y U la denominación de la Universidad que expide el título. En todo caso, las Administraciones Públicas velarán por que la denominación del título sea acorde con su contenido y en su caso, con la normativa específica de aplicación, y no conduzca a error sobre su nivel o efectos académicos ni a confusión sobre su contenido y, en su caso, efectos profesionales (p. 44040).

A partir de entonces se dejaban creadas las condiciones legales necesarias que daban a todas las universidades públicas y privadas españolas el derecho de crear y ofrecer títulos de Máster, de la misma manera que de Grado y Doctorado. Los planes de estudios de esas titulaciones quedaban a cargo de las propias universidades, libres para actuar con total autonomía siempre y cuando pudiesen ser verificados de acuerdo con lo establecido en el decreto.

En el mismo documento se fijaban también las directrices para el diseño del Título y las normas específicas para el acceso y admisión al mismo. En el capítulo IV, destinado a las Enseñanzas universitarias oficiales de Máster, en el artículo 15°, sobre las “Directrices para el diseño de títulos de Máster Universitario”, se explicitaban el número de créditos necesarios y se disponía sobre las materias obligatorias, optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajos de fin de Máster, actividades de evaluación, como será visto a seguir en el apartado 4.2 destinado al estudio de la implantación, organización y estructura del Máster.

¹⁸ Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT).

4.1.3. Orden ECI/3858/2007.

En la dirección del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, y con un carácter más específico sobre la regulación de las titulaciones, dos meses después fue aprobada la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecían los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitasen para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

En el apartado 1.1, sobre la denominación de los títulos concedidos, quedó ordenado que los mismos deberían ajustarse a lo dispuesto en el apartado 2º del Acuerdo de Consejo de Ministros, de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecían las condiciones a las que deberían adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habilitasen para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, publicado en el «Boletín Oficial del Estado», de 21 de diciembre de 2007, mediante Resolución del Secretario de Estado de Universidades e Investigación, de 17 de diciembre de 2007, y a lo dispuesto en la presente Orden.

Tales títulos también deberían facilitar la identificación de la profesión para cuyo ejercicio habilitaba y, en ningún caso, podría conducir a error o confusión sobre sus efectos profesionales. En el apartado 3º de la propia Orden, sobre los objetivos, se definía el conjunto de competencias que los estudiantes que cursaban el Máster debían adquirir a lo largo del mismo. Estas competencias iban desde el dominio de los contenidos curriculares de la materia a enseñar hasta el conocimiento de la actividad de planificar, ejecutar y evaluar ese proceso de enseñanza.

Por último, se determinaba sobre la planificación de la enseñanza del Máster en Educación Secundaria. Se informaba sobre el número de créditos que deberían tener los planes de estudios de esa titulación, de acuerdo con lo establecido en el artículo 15º del mencionado Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Al mismo tiempo, se regulaba la estructura de esa enseñanza teniendo en cuenta las materias y ámbitos docentes de ese nivel educacional y se resaltaba la importancia que debía ser concedida al Practicum, como se verá en el apartado 4.2.

4.1.4. Resolución del 16 de julio de 2008.

Las medidas tomadas, sobre todo, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, provocaron dudas interpretativas que generaron numerosas consultas por parte de las universidades en relación con diversos aspectos derivados de la vigencia transitoria de las ordenaciones contenidas en los anteriores decretos (778/1998, de 30 de abril, y 56/2001, de 21 de enero). Por ese motivo, la Dirección General del Ministerio de Educación emitió la Resolución del 16 de julio de 2008, con la que se buscaba un criterio general y uniforme que fuera de aplicación en todas las universidades españolas y que garantizara un tratamiento homogéneo de las cuestiones legisladas en la Ley Orgánica de la Educación (LOE/2006), en el Real Decreto 1393/2007 y en la Orden ECI/3858/2007. En especial, en relación con la regulación de las enseñanzas de Máster y Doctorado presentes en el decreto de 2007.

La Resolución disponía sobre seis incisos fundamentales: a) Calendario de extinción de las enseñanzas de posgrado regidas por normativas anteriores; b) Calendario de extinción de enseñanzas correspondientes a titulaciones de sólo segundo ciclo; c) Implantación de nuevas enseñanzas de posgrado; d) Verificación de los Máster ya autorizados e implantados conforme la ordenación contenida en el Real Decreto 56/2005, de 21 de octubre; e) Verificación de la enseñanza de doctorado; f) Extinción de las enseñanzas conducentes al Certificado de Aptitud Pedagógica.

En el primer inciso se esclarecía que, a partir del 1 de octubre de 2009, no se podrían iniciar programas de doctorado de acuerdo con la ordenación contenida en el citado Real Decreto 778/1998, de 30 de abril, pero sí podrían continuar sus estudios conforme dicha ordenación. Al mismo tiempo, quedaba derogado el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, sin perjuicio de su aplicación a los procedimientos de autorización para la implantación, exclusivamente en el curso 2008-2009, de nuevos programas oficiales de posgrado, de acuerdo con lo dispuesto en el apartado b) de la segunda disposición transitoria de dicha norma.

En el segundo inciso se advertía que, por el Real Decreto de 2007, a partir del curso académico 2010-2011 se iniciaría el proceso de extinción de las actuales Licenciatura, Diplomado, Arquitecto, Ingeniero,

Arquitecto Técnico e Ingeniero Técnico, de modo que en el citado curso académico ya no podría ofertarse plazas de nuevo ingreso en el primer año de las mencionadas titulaciones. Llevando en consideración que la extinción de las citadas enseñanzas sería producida a lo largo de varios cursos, se entendió que el comienzo de la extinción de las enseñanzas correspondientes a titulaciones de sólo segundo ciclo tendría lugar en el año académico 2013-2014, en que ya no podrían ser ofertadas plazas en el primer curso de los que conforman el ciclo.

En el tercer inciso se aclaraba que, a partir del curso 2009-2010, comenzaría la oferta de enseñanzas de Máster y Doctorado según la nueva regulación, sin perjuicio de que los alumnos que ya estaban cursando una de ellas pudiera continuar su formación hasta el 30 de septiembre de 2015. Además, se recordaba que la implantación tanto del Máster como del Doctorado requeriría que los correspondientes planes de estudios fueran previamente verificados por el Consejo de Universidades y autorizados en su implantación por las Comunidades Autónomas de acuerdo con lo establecido al respecto en el citado decreto de 2007.

En el inciso cuarto se recordaba que toda la oferta de Máster realizada por universidades españolas sería hecha conforme a lo establecido en el Real Decreto 1393/2007 y la misma debería someterse al proceso de verificación. Para tales fines se hizo necesario establecer los procedimientos extraordinarios dirigidos a la verificación de los Máster. Por otra parte, la Dirección General de Universidades acordara con el consejo de Universidades y con la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación – ANECA,¹⁹ un procedimiento abreviado dirigido a la obtención de la verificación en un plazo de tiempo que tornara posible la continuación de esta oferta por parte de las universidades en el curso 2009-2010. Finalmente, el artículo avisaba que los Máster que obtuvieran la verificación por esta vía se someterían a la acreditación a que se refería el artículo 24.2, del Real Decreto 1393/2007

¹⁹ Se trataba de una fundación estatal española con el objetivo de contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones. La misma fue creada, el 19 de julio de 2002, en cumplimiento de lo establecido en la Ley Orgánica de Universidades (LOU).

de 29 de octubre, en un plazo de tres años en lugar de los seis previsto por el citado artículo 24°.

En el quinto inciso se trataba de la verificación del doctorado. Se esclarecía que, en relación con lo anterior, el artículo 18° del Real Decreto establecía que para la obtención del título de Doctor o Doctora era necesario superar un período de formación y de investigación organizado. A este respecto, el programa de doctorado se definía como el conjunto organizado de todas las actividades formativas y de investigación conducentes a la obtención del correspondiente título de Doctor.

En el sexto inciso, por fin, se reafirmaba la decisión de que el curso 2008-2009 sería el último en el que las universidades podrían seguir organizando las enseñanzas conducentes a la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica. A partir del curso 2009-2010 podrían organizar las enseñanzas conducentes a la obtención del título de Máster, al que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, en conformidad con las condiciones establecidas en el referido Acuerdo de Consejos de Ministros.

4.1.3. Real Decreto 1834/2008, de 8 de diciembre.

El Real Decreto 1393/2007 estableció la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y determinó las directrices, condiciones y el procedimiento de verificación y acreditación que deberían superar los planes de estudio conducentes a la obtención de títulos, previamente a su inclusión en el RUCT. Estableció también, por medio de la Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre, los requisitos para la verificación de los títulos oficiales de Máster en los que se concretaban las previsiones de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, sobre la formación pedagógica y didáctica exigible para ejercer la docencia en determinadas etapas del sistema educativo. Sin embargo, hizo eso de manera general, para todas las titulaciones universitarias sin distinción.

Era preciso un decreto que plasmara todo lo anterior, pero de manera específica para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial. Para esos fines fue elaborado y aprobado el Real Decreto 1834/2008, de 8 de diciembre.

El Ministerio de Educación, con el objetivo de regular las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales, establecer normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, así como garantizar una enseñanza común de calidad impartida por el profesorado más idóneo, fijó con el Real Decreto 1834/2008 de 8 de diciembre, las especialidades docentes de los cuerpos de funcionarios que tenían a su cargo la enseñanza en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional. Al mismo tiempo, definió también la asignación de materias y módulos que deberían impartir el profesorado respectivo en dichas etapas del sistema educativo, así como determinó la validez de los títulos universitarios oficiales de Máster para acreditar la formación pedagógica y didáctica exigida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, para ejercer la docencia en determinadas enseñanzas del sistema educativo.

En su artículo 1º, destinado al objeto de la norma, se afirmaba:

1. Este real decreto tiene por objeto establecer las especialidades docentes de los cuerpos de funcionarios que tienen a su cargo la enseñanza en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional, así como definir la asignación de materias y módulos que deberá impartir el profesorado respectivo en dichas etapas del sistema educativo.
2. Asimismo, este real decreto tiene por objeto determinar la validez de los títulos universitarios oficiales de Máster para acreditar la formación pedagógica y didáctica exigida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación para ejercer la docencia en determinadas enseñanzas del sistema educativo.

La lista de especialidades docentes de los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria y de profesores de enseñanza secundaria aparecía en el presente decreto en el anexo I. El artículo 3º definía los aspectos relacionados con la asignación de materias en educación secundaria obligatoria y bachillerato. Quedaba determinado que los funcionarios de los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria y de profesores de enseñanza secundaria deberían impartir las materias de la educación secundaria obligatoria que en cada caso se especificaban en el anexo III.

Los funcionarios de los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria y de profesores de enseñanza secundaria deberían impartir las

materias del bachillerato, comunes y de modalidad, que en cada caso se determinaban en el anexo IV.

Los funcionarios del cuerpo de catedráticos de enseñanza secundaria y los del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, de las especialidades que se incluyeron en el anexo V,²⁰ podrían impartir docencia en el bachillerato y en la educación secundaria obligatoria de acuerdo con las correspondencias que en él se especificaban, siempre que reunieran las condiciones que en el mismo se detallaban y sin perjuicio de la preferencia que, para impartir las materias respectivas, tenían los profesores de las especialidades a las que se referían los anexos III y IV.

Los funcionarios de los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria y de profesores de enseñanza secundaria de la especialidad «Orientación educativa» realizarían tareas de orientación y, además, podrían desempeñar docencia en aplicación de lo que disponía el artículo 5°. Del mismo modo, sus funciones de orientación podrían extenderse a las etapas de educación infantil y educación primaria, en virtud de lo previsto en el apartado 1° de la disposición adicional séptima de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

Los ámbitos de los programas de diversificación curricular, los de los módulos de los programas de cualificación profesional inicial previstos en el artículo 30.3 c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, y los propios de la oferta específica para personas adultas, serían impartidos por funcionarios de los cuerpos de catedráticos y de profesores de enseñanza secundaria de alguna de las especialidades que tuvieran atribución docente para impartir cualquiera de las materias que se integraban en dichos ámbitos.

En el artículo 6°, sobre la ampliación de la atribución de docencia, se estableció que las Administraciones educativas deberían crear las

²⁰ 1-Economía; 2-Economía de la empresa; 3-Química; 4-Biología; 5-Física y química (ESO); 6-Dibujo técnico I y II; 7-Biología y geología (ESO); 8-Economía; 9-Economía de empresa; 10- Latín I y II; 11-Latín (ESO); 12-Historia y cultura de las religiones (ESO); 13-Griego I y II ; 14-Historia y cultura de las religiones (ESO); 15-Informática (ESO); 16-Economía; 17-Economía de la empresa; 18-Tecnología industrial I y II; 19-Tecnología industrial I y II; 20-Tecnología industrial I y II; 21-Electrotecnia; 22-Biología; 23-Biología; 24-Dibujo técnico I y II; 25-Biología; 26-Tecnología industrial I y II; 27-Electrotecnia; 28-Tecnología industrial I y II; 29-Electrotecnia.

condiciones necesarias para permitir que, en los primeros cursos de la educación secundaria obligatoria, los profesores con la debida cualificación impartieran más de una materia al mismo grupo de alumnos, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 26.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

Sobre la posibilidad de que los profesores de educación secundaria enseñasen en otros niveles, el artículo 7º determinaba que los funcionarios de los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria y de profesores de enseñanza secundaria de las especialidades docentes de lenguas extranjeras podrían, excepcionalmente, impartir enseñanzas de las lenguas respectivas en la etapa de educación primaria, en aplicación de lo dispuesto en la disposición adicional séptima de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Quedaba a cargo de las Administraciones educativas regular en sus ámbitos respectivos el ejercicio de esta posibilidad, que comportaría en todo caso la voluntariedad de los interesados y no tendría efectos en las plantillas estables de los centros. Al mismo tiempo, el propio artículo definió que los profesores de las especialidades de lenguas extranjeras de los cuerpos citados podrían ejercer la docencia en el nivel básico de las enseñanzas de idiomas de régimen especial, cuando dicho nivel básico se organizase en institutos de educación secundaria.

Por fin, el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, definió también las condiciones de formación pedagógica y didáctica para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial. Se establecieron las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. El artículo 9º, la disposición adicional primera y las disposiciones transitorias tercera y cuarta del documento, fueron totalmente destinados a definir sobre esta cuestión.

El artículo 9º afirmaba que, para ejercer la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y la enseñanza de idiomas, sería necesario estar en posesión de un título oficial de Máster que acreditase la formación pedagógica y didáctica de acuerdo con lo exigido por los artículos 94º, 95º y 97º de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Para ello, sería necesario que el correspondiente título de Máster cumpliera con las condiciones establecidas en el Acuerdo

de Consejo de Ministros, de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecían las condiciones a las que deberían adecuarse los planes de estudio conducentes a la obtención de títulos que habilitasen para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas y haya sido verificado de acuerdo con lo dispuesto en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecieron los requisitos de verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitasen para el ejercicio de las profesiones de profesor de educación secundaria Obligatoria y bachillerato, Formación profesional y Enseñanza de Idiomas.

La disposición adicional primera determinaba sobre la *formación pedagógica y didáctica del profesorado que no puede acceder a los estudios de Máster. Quedaba definido que esa formación para quien, por razones derivadas de su titulación, no pudiera acceder a los estudios de Máster a los que se refirió este real decreto, se acreditaría mediante una formación equivalente a la exigida en el artículo 100º de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en las condiciones que estableciera el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.*

La disposición transitoria tercera determinaba sobre la acreditación de la formación *pedagógica y didáctica*. El documento advertía que, de acuerdo con lo que establecía el Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se fijaba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, las Administraciones educativas podrían seguir organizando las enseñanzas conducentes al Certificado de Aptitud Pedagógica hasta el año académico 2008-2009. No obstante, los títulos profesionales de Especialización Didáctica y el Certificado de Cualificación Pedagógica organizados por las universidades, al amparo de lo establecido en la Ley Orgánica 1/199, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, obtenidos antes del 1 de octubre de 2009, acreditarían la formación pedagógica y didáctica a la que hacía referencia el artículo 100º de la citada Ley Orgánica. A partir del 1 de octubre de 2009, los títulos que habilitaban para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas deberían ajustarse a la Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado

de Universidades e Investigación, por la que se publicaba el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007.

La disposición transitoria cuarta disponía sobre la equivalencia de la docencia impartida a la formación pedagógica y didáctica. El texto en cuestión afirmaba que, aquellos que consiguieran acreditar que antes del término del curso 2008-2009 habían impartido docencia durante dos cursos académicos completos o, en su defecto, 12 meses en períodos continuos o discontinuos, en centros públicos o privados de enseñanza reglada debidamente autorizados, en los niveles y enseñanzas cuyas especialidades docentes se regulaban en este real decreto, se les reconocería dicha docencia como equivalente a la formación pedagógica y didáctica establecida en el artículo 100.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

Se creaban así, con las cinco medidas comentadas anteriormente, las condiciones legales para el establecimiento y funcionamiento del Máster en Educación Secundaria. Al fijar los requisitos para el Máster con la Orden de 2007, se buscaba sustituir de una vez y para siempre el viejo, inadecuado, conocido y ampliamente criticado curso de *Certificación de Aptitud Pedagógica (CAP)* vigente en el país desde la década de 1970 y destinado a la rápida capacitación didáctico-pedagógica de los licenciados, ingenieros o arquitectos que pretendían orientar su carrera profesional en la dirección de la enseñanza secundaria.²¹

En síntesis, el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, definía las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial. Ya la Orden ECI/3858/2007, con vista a acreditar la formación pedagógica y didáctica exigida por la Ley Orgánica 2/2006, incorporaba los títulos universitarios oficiales de las

²¹ En España, La Ley General de Educación de 1970 reguló, por primera vez, la formación de los profesores de Enseñanzas Medias por intermedio del curso de Certificación de Aptitud Pedagógica – CAP. Hasta 2007 esta certificación era el único requisito exigido para acceder a las Oposiciones al Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria, exceptuando a los Maestros y los licenciados en Pedagogía y Psicopedagogía, así como aquellos que acrediten dos años de experiencia docente en la especialidad. Desde su creación, el curso había sido objeto de crítica por su carácter teorizante, por su corta duración (seis meses o menos) y por su distanciamiento de la práctica.

profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Al mismo tiempo, permitía la planificación de las enseñanzas universitarias oficiales de Máster y sus planes de estudios.

Haciendo una retrospectiva de la titulación de los profesores de la educación secundaria puede afirmarse lo siguiente; primero, la Ley Orgánica de Educación (LOE), promulgada en mayo de 2006, introducía algunos cambios importantes en la formación inicial del profesorado de los niveles anteriores a la universidad, teniendo entre sus transformaciones más significativas la conversión de los estudios de Magisterio en título de Grado y el establecimiento de un nuevo Máster para la formación del profesorado de Educación Secundaria. Segundo, en el año 2007, con el Real Decreto 1393/2007 y la Orden ECI/3858/2007, quedaban aprobados los requisitos que debían cumplir los planes de estudio conducentes a esas titulaciones. Tercero, en el año 2008, con el Real Decreto 1834/2008, se definían las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial, sobre todo, la formación pedagógica y didáctica de los futuros profesores. Cuarto, a partir del curso 2009-2010 comenzarían en cada universidad en particular, por medio de la correspondiente Memoria de Verificación, a impartirse las nuevas enseñanzas.

4.2. El Máster en Educación Secundaria en España: implantación, organización y estructura.

Entre la publicación de la Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecieron los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitaban para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, y el establecimiento concreto del Máster en Educación Secundaria en España transcurrieron dos años.

4.2.1. Implantación: la Memoria de Verificación y el inicio del curso.

La implantación de los títulos tenía como primer prerrequisito la presentación, por parte de las universidades interesadas en crear el Máster en Educación Secundaria, de la Memoria de Verificación. La inmensa mayoría de las universidades públicas españolas entró, a lo largo de todo el año 2008, con el pedido de verificación con base en las exigencias y criterios establecidos en los artículos 24º y 25º, Capítulo VI, del Real Decreto 1393/2007, sobre la verificación y acreditación, y procedimientos de verificación.

Por el artículo 24º se establecía que, una vez elaborados los planes de estudio por parte de las universidades conducentes a la obtención de títulos oficiales, deberían ser verificados por el Consejo de Universidades de acuerdo con las normas establecidas en el presente Capítulo. Esos títulos universitarios oficiales pasarían por un procedimiento de evaluación, cada 6 años, a contar desde la fecha de su registro en el RUCT, con el fin de mantener su acreditación. A estos efectos la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) debía establecer los protocolos de verificación y acreditación necesarios conforme lo dispuesto en este real decreto.

Por el artículo 25º se definía que los planes de estudio elaborados por las Universidades serían enviados al Consejo de Universidades para su verificación. Este comprobaría si se ajustaban a los protocolos a los que se refiere el apartado 3º del artículo anterior. En caso de existir deficiencias, el Consejo de Universidades devolvería el plan de estudio a las Universidades para que realizase las modificaciones oportunas en el plazo de 10 días naturales. El Consejo de Universidades enviaría el plan de estudios a la ANECA para que elaborase el informe de evaluación, que tendría el carácter preceptivo y determinante al que se refiere el artículo 42.5c de la Ley 30/92, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

Los criterios de elaboración de la Memoria para la solicitud de verificación de títulos están contenidos en el anexo I del Real Decretos 1393/2007, de 29 de octubre. La memoria configuraba el proyecto de título oficial que debían presentar las universidades para su correspondiente verificación. El proyecto constituía el compromiso de la

institución universitaria sobre las características del título y las condiciones en las que se irían a desarrollar las enseñanzas. En la fase de acreditación, la Universidad debería justificar el ajuste de la situación de lo realizado con lo propuesto en el proyecto presentado, o justificar las causas del desajuste y las acciones realizadas en cada uno de los ámbitos. A seguir, se presenta cada una de las partes del proyecto:

1. Descripción del título.

1.1. Denominación.

1.2. Universidad solicitante, y centro responsable de las enseñanzas conducentes al título, o en su caso, departamento o instituto.

1.3. Tipo de enseñanza de que se trata (presencial, semipresencial, a distancia, etc.).

1.4. Número de plazas de nuevo ingreso ofertadas (estimación para los primeros 4 años).

1.5. Número mínimo de créditos europeos de matrícula por estudiante y período lectivo y, en su caso, normas de permanencia. Los requisitos planteados en este apartado pueden permitir a los estudiantes cursar estudios a tiempo parcial y deben atender a cuestiones derivadas de la existencia de necesidades educativas especiales.

1.6. Resto de información necesaria para la expedición del Suplemento Europeo al Título de acuerdo con la normativa vigente.

2. Justificación.

2.1. Justificación del título propuesto, argumentando el interés académico, científico o profesional del mismo.

2.2. En el caso de los títulos de Graduado o Graduada: Referentes externos a la Universidad proponente que avalen la adecuación de la propuesta a criterios nacionales o internacionales para títulos de similares características académicas. Pueden ser:

✓ Libros blancos del Programa de Convergencia Europea de la ANECA (www.aneca.es, sección libros blancos);

✓ Planes de estudios de universidades españolas, universidades europeas e internacionales de calidad o interés contrastado;

- ✓ Informes de asociaciones o colegios profesionales, nacionales, europeas, de otros países o internacionales;

- ✓ Títulos del catálogo vigentes a la entrada en vigor de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades;

- ✓ Otros, con la justificación de su calidad o interés académico.

2.3. Descripción de los procedimientos de consulta internos y externos utilizados para la elaboración del plan de estudios. Estos pueden haber sido con profesionales, estudiantes u otros colectivos.

3. Objetivos.

3.1. Competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios, y que sean exigibles para otorgar el título. Las competencias propuestas deben ser evaluables. Deberán tenerse en cuenta los principios recogidos en el artículo 3.5 de este real decreto.

3.2. Se garantizarán como mínimo las siguientes competencias básicas en el caso del Grado, y aquellas otras que figuren en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, MECES:

- ✓ Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio;

- ✓ Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio;

- ✓ Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;

- ✓ Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;

✓ Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

3.3. Se garantizarán, como mínimo las siguientes competencias básicas, en el caso del Máster, y aquellas otras que figuren en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, MECES:

✓ Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio;

✓ Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios;

✓ Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones – y los conocimientos y razones últimas que las sustentan – a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades;

✓ Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida auto dirigido o autónomo.

3.4. Se garantizarán, como mínimo, las siguientes competencias básicas en el caso del Doctorado, y aquellas otras que figuren en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, MECES:

✓ Que los estudiantes hayan demostrado una comprensión sistemática de un campo de estudio y el dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicho campo;

✓ Que los estudiantes hayan demostrado la capacidad de concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación con seriedad académica;

✓ Que los estudiantes hayan realizado una contribución a través de una investigación original que amplíe las fronteras del conocimiento desarrollando un corpus sustancial del que parte merezca la publicación referenciada a nivel nacional o internacional;

✓ Que los estudiantes sean capaces de realizar un análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas;

✓ Que los estudiantes sepan comunicarse con sus colegas, con la comunidad académica en su conjunto y con la sociedad en general acerca de sus áreas de conocimiento;

✓ Que se les suponga capaces de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico, social o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.

4. Acceso y admisión de estudiantes.

4.1. Sistemas de accesible información previa a la matriculación y procedimientos accesibles de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a la Universidad y la enseñanza.

4.2. En su caso, siempre autorizadas por la administración competente, indicar las condiciones o pruebas de acceso especiales.

4.3. Sistemas accesibles de apoyo y orientación de los estudiantes una vez matriculados.

4.4. Transferencia y reconocimiento de créditos: sistema propuesto por la Universidad de acuerdo con el artículo 13 de este real decreto.

5. Planificación de las enseñanzas.

5.1. Estructura de las enseñanzas:

a)- Denominación del módulo o materia.

b)- Contenido en créditos ECTS.

c)- Organización temporal: semestral, trimestral o semanal, etc.

d) Carácter obligatorio u optativo.

Tabla 1: Resumen de las materias que constituyen la propuesta en un título de graduado y su distribución en créditos

Tipo de materia	Créditos
Formación básica Obligatorias	
Optativas	
Practicás externas (si se incluyen)	
Trabajo fin de Grado	
Total	240

5.2. Procedimientos para la organización de la movilidad de los estudiantes propios y de acogida. Debe incluir el sistema de reconocimiento y acumulación de créditos ECTS.

5.3. Descripción de los módulos o materias de enseñanza-aprendizaje que constituyen la estructura del plan de estudios, incluyendo las prácticas externas y el trabajo de fin de Grado o Máster, de acuerdo con la siguiente tabla:

Tabla 2: Modelo de tabla para cada módulo o materia del plan de estudios propuesto

Denominación del módulo o materia:	
-Competencias que adquiere el estudiante con dicho módulo o materia.	A definir por la universidad.
-Breve descripción de sus contenidos.	A definir por la universidad.
-Actividades formativas con su contenido en créditos ECTS, su metodología de enseñanza-aprendizaje y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante.	A definir por la universidad.
-Sistema de evaluación de la adquisición de las competencias y sistema de calificaciones de acuerdo con la legislación vigente.	A definir por la universidad.

6. Personal académico.

6.1. Profesorado y otros recursos humanos necesarios y disponibles para llevar a cabo el plan de estudios propuesto.

6.2. De los recursos humanos disponibles, se indicará, al menos, su categoría académica, su vinculación a la Universidad y su experiencia docente e investigadora o profesional.

7. Recursos materiales y servicios.

7.1. Justificación de que los medios materiales y servicios disponibles (espacios, instalaciones, laboratorios, equipamiento científico, técnico o artístico, biblioteca y salas de lectura, nuevas tecnologías, etc.), son adecuados para garantizar el desarrollo de las actividades formativas planificadas, observando los criterios de accesibilidad universal y diseño para todos.

7.2. En el caso de que no se disponga de todos los recursos materiales y servicios necesarios en el momento de la propuesta del plan de estudios, se deberá indicar la previsión de adquisición de los mismos.

8. Resultados previstos.

8.1. Estimación de valores cuantitativos para los indicadores que se relacionan a continuación y la justificación de dichas estimaciones. No se establece ningún valor de referencia al aplicarse estos indicadores a instituciones y enseñanzas de diversas características. En la fase de acreditación se revisarán estas estimaciones, atendiendo a las justificaciones aportadas por la Universidad y a las acciones derivadas de su seguimiento.

Tasa de graduación: porcentaje de estudiantes que finalizan la enseñanza en el tiempo previsto en el plan de estudios o en un año académico más en relación a su cohorte de entrada.

Tasa de abandono: relación porcentual entre el número total de estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso que debieron obtener el título el año académico anterior y que no se han matriculado ni en ese año académico ni en el anterior.

Tasa de eficiencia: relación porcentual entre el número total de créditos del plan de estudios a los que debieron haberse matriculado a lo largo de sus estudios el conjunto de graduados de un determinado año académico y el número total de créditos en los que realmente han tenido que matricularse.

8.2. Procedimiento general de la Universidad para valorar el progreso y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Entre ellos

se pueden considerar resultados de pruebas externas, trabajos de fin de Grado, etc.

9. Sistema de garantía de la calidad.

La información contenida en este apartado puede referirse tanto a un sistema propio para el título como a un sistema general de la Universidad o del centro responsable de las enseñanzas, aplicable al Título.

9.1. Responsables del sistema de garantía de la calidad del plan de estudios.

9.2. Procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y el profesorado.

9.3. Procedimientos para garantizar la calidad de las prácticas externas y los programas de movilidad.

9.4. Procedimientos de análisis de la inserción laboral de los graduados y de la satisfacción con la formación recibida.

9.5. Procedimiento para el análisis de la satisfacción de los distintos colectivos implicados (estudiantes, personal académico y de administración y servicios, etc.), y de atención a las sugerencias o reclamaciones. Criterios específicos en el caso de extinción del título.

10. Calendario de implantación.

10.1. Cronograma de implantación del título.

10.2. Procedimiento de adaptación, en su caso, de los estudiantes de los estudios existentes al nuevo plan de estudios.

10.3. Enseñanzas que se extinguen por la implantación del correspondiente título propuesto.

La implantación definitiva del Máster tuvo lugar en el curso 2009-2010. Al final de 2008 fueron creadas las comisiones que tendrían a su cargo la elaboración de la Memoria de Verificación. En el inicio de 2009 muchas facultades mandaron sus propuestas para la ANECA, previa aprobación del Consejo de Gobierno de sus Universidades. A lo largo del primer semestre de 2009 las universidades se ocuparon en resolver las

pendencias que la ANECA señaló a muchas de las Memorias de Verificación sometidas. En esos meses también se concluyeron las negociaciones relacionadas con la distribución de especialidades, el número de plazas, los convenios que posibilitaban que el alumnado matriculado en el Máster pudiera realizar el Practicum en centros de secundaria adecuados para esos fines y se realizó la matrícula.

En algunos casos, por problemas políticos, burocráticos, administrativos y académicos, muchas de esas cuestiones no fueron resueltas a tiempo y las clases sólo dieron inicio en 2010. Un ejemplo de lo anterior lo fue la Universidad de Santiago de Compostela, en el contexto de la comunidad de Galicia, que sólo inició la docencia en 18 de enero, aún sin conocimiento de los centros de secundaria en los que se podría realizar el Prácticum (ALONSO; LÓPEZ, 2011). Lo mismo aconteció con la mayoría de las diez universidades andaluzas. Faraco, Vicioso y Moreno (2011, p. 81) afirmaban en la época lo siguiente:

El primer año (2009-2010) del nuevo modelo de formación inicial del profesorado de Secundaria, y hablamos en concreto de las Universidades Andaluzas, no ha estado exento de problemas, de los que incluso la prensa se hizo eco. A las particulares circunstancias que rodearon la puesta en marcha del Máster, se sumaron los lógicos desajustes y las incertidumbres que la transición entre un modelo formativo muy arraigado, como el CAP, y otro completamente nuevo en nuestra historia educativa, como el Máster de Secundaria, necesariamente conlleva. Uno de los aspectos que más cola ha traído, tanto en ese primer año como en el actual, es el de la obligación de acreditar el dominio (nivel B1) de una lengua extranjera, como condición *sine qua non* para inscribirse en el Máster. Esta exigencia ha puesto de manifiesto las insuficiencias que el alumnado español acumula en esta materia y a las que el sistema escolar no ha dado, hasta el momento, cumplida respuesta. Las Universidades han tratado de afrontar esta carencia, haciendo un extraordinario esfuerzo para que los estudiantes pudieran obtener el diploma acreditativo de esta aptitud lingüística (desarrollo de cursos específicos, aumento de convocatorias de pruebas, validación de certificaciones, etc.). No obstante, y como era de esperar, el problema persiste y persistirá hasta tanto aparezcan los nuevos titulados del Espacio Europeo, quienes habrán debido acreditar el dominio de una segunda lengua para conseguir su título de Grado.

Al problema de la tradición acumulada por el curso de *Certificación de Aptitud Pedagógica (CAP)* y de la falta de dominio de una lengua extranjera por los alumnos interesados, se sumaron algunas otras dificultades. Los propios autores arriba citados listaban las siguientes: 1) precipitación en el proceso de establecimiento del Máster en el conjunto de la Comunidad de Andalucía; 2) falta de tiempo para finalizar la redacción de la Memoria de Verificación antes de someterla a aprobación, la enorme presión en todos los aspectos de la organización docente, especialmente los relativos a la selección del profesorado y la formulación de las distintas materias; la lentitud en el proceso de firma de los Convenios (Marco y Específico) del Practicum entre las dos Consejerías de la Junta implicadas (Educación e Innovación, Ciencia y Empresa) y los Rectores de las diez Universidades Andaluzas; por los atrasos en la apertura del plazo de inscripción de los solicitantes de plaza en el Máster; por las dificultades relacionadas con el cambio de modelo formativo (del CAP al Máster) y con el rodaje del nuevo modelo; etc.

4.2.2. Organización y estructura del Máster.

La organización y estructura curricular del Máster en Educación Secundaria español se basaba en la noción de la formación por competencias característica de los modelos educacionales de la Comunidad Europea. La Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, establecía, en el apartado 3º destinado a los objetivos de esa titulación, las once competencias generales que el curso debía formar en el futuro profesorado. Son las siguientes:

1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos 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, así como 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.

En el artículo 15º, capítulo IV, del Real Decreto 1393/2007, sobre las directrices para el diseño de títulos de Máster Universitario, se establecía que los planes de estudio conducentes a la obtención de ese título tendrían entre 60 y 120 créditos, conteniendo toda la formación teórica y práctica que el estudiante debía adquirir: materias obligatorias, materias optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Máster, actividades de evaluación, y otras que resulten necesarias según las características propias de cada título. Se establecía que estas enseñanzas concluirían con la elaboración y defensa pública de un trabajo de fin de Máster, que tendría entre 6 y 30 créditos. Y cuando se tratase de títulos que habilitasen para el ejercicio de actividades profesionales reguladas en España, el Gobierno establecería las condiciones a las que deberían adecuarse los correspondientes planes de estudio, que además deberían ajustarse, en su caso, a la normativa europea aplicable. Estos planes de estudio deberían, en todo caso, diseñarse de forma a favorecer la obtención de las competencias necesarias para ejercer esa profesión. A tales efectos, la Universidad justificaría la adecuación del plan de estudio a dichas condiciones.

En la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, se establecieron los criterios de planificación de la enseñanza del Máster en Educación Secundaria. Se informó que los planes de estudio de esa titulación debían tener, como mínimo, una duración de 60 créditos europeos a los que se refiere el artículo 15º del mencionado Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. La enseñanza se estructuraría teniendo en cuenta las materias y ámbitos docentes de ese nivel educacional. Deberían ser presenciales, al menos, en el 80% de los créditos totales del Máster, incluido necesariamente el Practicum.

La importancia del Practicum, así como su concepción y realización dentro del Máster, ocupaba lugar de destaque en la Orden. El texto en cuestión decía lo siguiente:

Las Universidades que por su especificidad diseñan, programan y desarrollan las enseñanzas exclusivamente a distancia, han de garantizar que

el Practicum tenga carácter presencial. El Practicum se realizará en colaboración con las instituciones educativas establecidas mediante convenios entre Universidades y Administraciones Educativas. 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 (Orden ECI/3858/2007, p. 53752).

Por último, el documento concluía haciendo referencia a los módulos que la titulación preveía, bien como a los créditos y competencias que los mismos debían propiciar a los estudiantes. Los módulos se agrupaban en tres campos: genéricos, específicos y Practicum. La tabla a seguir es idéntica a la que era incluida en la Orden (Tabla 3).

Tabla 3: Módulos que deben componer el plan de estudio del Máster

Módulo	No. de créditos europeos	Competencias que deben adquirir
Genérico	12	Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones.
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad		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.
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.

<p>Sociedad, familia y educación</p>		<p>Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional.</p> <p>Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación.</p> <p>Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.</p>
<p>Específico</p> <p>Complementos para la</p>		<p>Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas.</p> <p>Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas.</p> <p>Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares. En formación profesional,</p>

<p>formación disciplinar</p> <p>Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes</p> <p>Innovación docente e iniciación a la investigación educativa</p>	<p>24</p>	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>
--	-----------	---

		<p>Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones.</p> <p>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.</p>
<p>Practicum</p> <p>Practicum en la especialización, incluyendo el Trabajo fin de Máster</p>	<p>16</p>	<p>Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización.</p> <p>Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.</p> <p>Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.</p> <p>Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.</p> <p>Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas.</p> <p>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, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Máster que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.</p>

El anexo I del Real Decreto 1834/2008, de 8 de diciembre, fijaba la lista de especialidades docentes de los cuerpos de catedráticos de

enseñanza secundaria y de profesores de enseñanza secundaria. Eran las siguientes:

- 1-Administración de empresas.
- 2-Alemán.
- 3-Análisis y química industrial.
- 4-Asesoría y procesos de imagen personal.
- 5-Biología y geología.
- 6-Construcciones civiles y edificación.
- 7-Dibujo.
- 8-Economía.
- 9-Educación física.
- 10-Filosofía.
- 11-Física y química.
- 12-Formación y orientación laboral.
- 13-Francés.
- 14-Geografía e historia.
- 15-Griego.
- 16-Hostelería y turismo.
- 17-Informática.
- 18-Inglés.
- 19-Intervención socio-comunitaria.
- 20-Italiano.
- 21-Latín.
- 22-Lengua castellana y literatura.
- 23-Matemáticas.
- 24-Música.
- 25-Navegación e instalaciones marinas.
- 26-Organización y gestión comercial.
- 27-Organización y procesos de mantenimiento de vehículos.
- 28-Organización y proyectos de fabricación mecánica.
- 29-Organización y proyectos de sistemas energéticos.
- 30- Orientación educativa.
- 31-portugués.
- 32-Procesos de cultivo acuícola.
- 33- Procesos de producción agraria.
- 34-Procesos diagnósticos clínicos y productos ortoprotésicos.

- 35-Procesos en la industria alimentaria.
- 36-Procesos sanitarios.
- 37-Procesos y medios de comunicación.
- 38-Procesos y productos de textil, confección y piel.
- 39-Procesos y productos de vidrio y cerámica.
- 40-Procesos y productos en artes gráficas.
- 41-Procesos y productos en madera y mueble.
- 42- Sistemas electrónicos.
- 43-Sistemas electrotécnicos y automáticos.
- 44-Tecnología.²²

El artículo 3º, del propio decreto, determinaba las materias que deberían impartir los profesores de la educación secundaria obligatoria. Eran las siguientes:

- 1-Lengua extranjera (Alemán).
- 2-Biología y geología.
- 3-Ciencias de la naturaleza.
- 4-Educación plástica y visual.
- 5-Educación física.
- 6-Filosofía.
- 7-Educación ético-cívica.
- 8-Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.
- 9-Historia y cultura de las religiones.
- 10-Física y química.
- 11-Ciencias de la naturaleza.
- 12-Francés. Lengua extranjera (Francés).
- 13-Geografía e historia.
- 14-Ciencias sociales, Geografía e historia.
- 15-Griego. Cultura clásica.
- 17-Inglés. Lengua extranjera (Inglés).

²² Según el artículo 3º de este Real Decreto, en las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial, los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria y de profesores de enseñanza secundaria tendrán asimismo la especialidad propia de la lengua respectiva. Las administraciones correspondientes determinarán la atribución docente a dichas especialidades por analogía con lo dispuesto en este real decreto para la especialidad de lengua castellana y literatura.

- 18-Italiano. Lengua extranjera (Italiano).
- 19-Latín.
- 20-Cultura clásica.
- 21-Lengua castellana y literatura.
- 22-Matemáticas.
- 23-Música.
- 24-Portugués. Lengua extranjera (Portugués).
- 25-Tecnología.
- 26-Tecnologías.
- 27-Informática.
- 28-Informática.

Las materias del bachillerato, comunes y de modalidades, que deberían impartir los funcionarios de los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria y de profesores de enseñanza secundaria eran las siguientes:

- 1-Lengua extranjera (Alemán).
- 2-Biología y geología. Biología.
- 3-Ciencias de la Tierra y medioambientales.
- 4-Ciencias para el mundo contemporáneo.
- 5-Anatomía aplicada.
- 6-Dibujo técnico I y II.
- 7-Dibujo artístico I y II.
- 8-Diseño.
- 9-Técnicas de expresión gráfico-plástica.
- 10-Volumen.
- 11-Historia del Arte.
- 12-Economía.
- 13-Economía de la empresa.
- 14-Educación física.
- 15-Filosofía y ciudadanía.
- 16-Historia de la filosofía.
- 17-Física y química.
- 18-Química.
- 19-Física.
- 20-Electrotecnia.

- 21-Ciencias para el mundo contemporáneo.
- 22-Lengua extranjera (Francés).
- 23-Geografía.
- 24-Historia de España.
- 25-Historia del arte.
- 26-Historia del mundo contemporáneo.
- 27-Griego I y II.
- 28-Lengua extranjera (Inglés).
- 29-Lengua extranjera (Italiano).
- 30-Latín I y II.
- 31-Lengua castellana y literatura.
- 32-Literatura universal.
- 33-Artes escénicas.
- 34- Matemáticas I y II.
- 35-Matemáticas aplicadas a las
- 36-Ciencias sociales I y II.
- 37-Análisis musical I y II.
- 38-Historia de la música y de la danza.
- 39-Lenguaje y práctica musical.
- 40-Lengua extranjera (Portugués).
- 41-Tecnología Industrial I y II.
- 42-Electrotecnia.

Con base en el conjunto de competencias de carácter general, en el número de créditos de duración que los planes de estudio debían respetar y en las materias y ámbitos docentes de ese nivel educacional, establecidos por la Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre, la Administración Educativa de Andalucía había determinado por consenso la distribución de los 60 créditos del Plan de Estudio, así como la definición de las quince especialidades por las que se podrían cursar estos estudios de posgrado de una lista de cuarenta y cuatro establecidas por el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre.

La estructura del Plan de Estudio del Máster de las universidades que integraban la comunidad andaluza quedó delimitada en tres módulos

básicos y uno complementario.²³ Los autores Faraco, Vicioso y Moreno (2011, p. 78) expusieron las características de esa estructura en una tabla similar a la que sigue (Tabla 4):

Tabla 4: Estructura del Plan de Estudios del Máster en la Comunidad de Andalucía

MÓDULOS	Créditos ECTS	Materias (y créditos ECTS asignados)
MÓDULO GENÉRICO	12	- Procesos y contextos educativos (4) - Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (4) - Sociedad, familia y educación (4)
MÓDULO ESPECÍFICO	24	- Complementos de formación disciplinar en la especialidad (6) - Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad (12) - Innovación docente e Investigación educativa (6)
MÓDULO DE PRÁCTICUM	16	- Prácticas docentes en centros de secundaria (10) - Trabajo fin de Máster (6)
LIBRE DESIGNACIÓN	8	Estos créditos se cursarán en materias/asignaturas de otros másteres oficiales o de otras especialidades de este máster.

Fuente: Faraco, Vicioso y Moreno (2011, p. 78).

Se definieron los perfiles curriculares de un máximo de quince especialidades para desarrollar el Plan de Estudio del Máster. Las mismas se agrupaban en cinco macro áreas para impartir las materias comunes. Eran: **1-ÁREA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CT)** - Biología y Geología (BG), Física y Química (FQ), Matemáticas (MAT), y Tecnología, Informática y Procesos industriales (TIPI) -; **2-ÁREA DE FILOLOGÍA**

²³ Los resultados de una experiencia común coordinada por la Universidad de Cádiz sirvieron de base para el diseño común y coordinado del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria, en el que intervinieron, además de todas las Universidades Andaluzas (a través de una Comisión Asesora de Posgrado y de una Comisión Delegada), responsables de la educación secundaria de la Junta de Andalucía.

(FIL) - Lengua extranjera (LE), Lengua y Literatura (LL) -; **3-ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES (CS)** - Ciencias Sociales: Geografía e Historia (CS-GH), Orientación educativa (OE) -; **4-ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL** - Formación y Orientación Laboral (FOL), Economía, Empresa y Comercio (EEC), Hostelería y Turismo (HT), Procesos sanitarios (PS) -; **5-ÁREA DE ARTE Y DEPORTES** - Dibujo, Imagen y Artes Plásticas (DIAP), Educación física (EF), Música (MUS).

Por acuerdo, quedó establecido que durante la implantación del curso apenas serían activadas aquellas especialidades en las que la demanda de alumnos superase el número mínimo de diez personas (cifra establecida por la Junta de Andalucía para los másteres oficiales). Las materias del módulo genérico no serían agrupadas para su impartición porque no lo necesitaban. En el módulo específico, las materias *Aprendizaje y Enseñanza en las Materias de la Especialidad* (12 créditos) y sus correspondientes *Complementos de Formación* (6 créditos) se impartirían por especialidades, mientras que la materia *Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa* (6 créditos), se cursaría agrupando al alumnado de especialidades afines en las cinco áreas que se han indicado anteriormente. Por fin, para facilitar la movilidad del alumnado de las universidades andaluzas se propuso una distribución trimestral común para las diversas materias del Máster, que se muestra a continuación:

PRIMER TRIMESTRE (18 créditos):

- 1.1. Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (4 créditos)
- 1.2. Procesos y contextos educativos (4 créditos)
- 1.3. Sociedad, Familia y Educación (4 créditos)
- 1.4. Innovación docente e investigación educativa en el área (6

créditos)

SEGUNDO TRIMESTRE (18 créditos):

- 2.1. Complementos de formación disciplinar en la especialidad (6 créditos)
- 2.2. Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad (12 créditos)

TERCER TRIMESTRE (16 créditos):

- 3.1. Prácticas docentes en centros de secundaria (10 créditos)
- 3.2. Trabajo fin de máster (6 créditos)

MÓDULO LIBRE DESIGNACIÓN (8 créditos):

Distribución anual, dependiendo de la oferta de cada universidad (FARACO, VICIOSO y MORENO, 2011, p. 79-80).

En su investigación, Faraco, Vicioso y Moreno (2011, p. 80) también divulgaron otros acuerdos comunes tomados entre las universidades de Andalucía con relación a la implantación y organización del Máster. Fueron los siguientes:

- Asignar la responsabilidad del diseño y coordinación del Máster de Profesorado al Vicerrectorado competente en Postgrado, recomendando que la Comisión Académica del Máster sea multidisciplinar. Para la gestión del Máster, una vez que se haya implantado como estudio oficial de postgrado, se ha contemplado crear cargos de director, Coordinador de prácticas externas y secretario.

- Establecer unos procedimientos comunes de selección del personal docente del Máster orientados a contar con profesorado que posea conocimientos adecuados sobre cada una de las materias a impartir en las diferentes especialidades, reclutándolo mediante una convocatoria pública según un procedimiento específico establecido por cada Universidad.

- Organizar el Practicum del Máster en colaboración con las instituciones educativas mediante un Convenio Específico entre las Universidades Andaluzas y la Administración Educativa. Las instituciones educativas (institutos y colegios de secundaria) 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. El reconocimiento del servicio prestado por los tutores de prácticas deberá constar en el convenio correspondiente.

- Considerar que, al tratarse de un Máster de tipo profesional, la admisión al doctorado no será directa y deberá ceñirse a lo que indique la normativa general y la normativa específica de cada universidad.

La organización y estructura concedida al Máster daba a él una entidad académica y una proyección en todos los órdenes mucho mayor que el que tenía el burocrático y poco valorizado curso de *Certificación de Aptitud Pedagógica* (CAP). Se trataba de un título profesional de

posgrado con una funcionalidad extremadamente compleja por su modelo formativo con apenas un año de duración.

El título era el mismo en todo el Estado español, con pequeñas variaciones en función de la autonomía que les cabía a las universidades en la elaboración de su plan de estudio. Ese plan estaba justificado en el contexto de las directrices de la Unión Europea para la educación del Siglo XXI; en la necesidad de Formación de los Profesores de Secundaria; en las experiencias en diferentes universidades, y que tenía en cuenta también el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (ESTEBARANZ, 2012).

Con base en el análisis de algunos documentos legislativos sobre el Máster, especialmente la Orden ECI/3858/2007, Estebarans (2012) identificó algunos de los principios que caracterizaban este modelo de formación.

a) Integrar la teoría y la práctica pedagógica en los programas de formación;

b) Aprender a enseñar de forma coherente con los principios de una enseñanza orientada hacia los procesos de aprendizaje de sus estudiantes que deberán poner en práctica;

c) Debe ser una formación individualizada y grupal. Porque se entiende que el aprendizaje situado es personal, pero es mediado social y culturalmente;

d) Una formación orientada a la adquisición de competencias profesionales (MCDIARMID; CLEVINGER-BRIGHT, 2008 apud ESTEBARANS, 2012, p.155).

Otro elemento importante que componía la organización y estructura del Máster era la Comisión Académica del Curso. La misma operaba dentro de cada universidad y su función era la de coordinar la formación del futuro profesor. Surgió como forma de superar las críticas permanentes que eran hechas a la falta de coordinación del plan de formación del curso de *Certificación de Aptitud Pedagógicas*.

Caracterizaban también la estructura curricular del Máster, la búsqueda de la formación en el futuro profesorado de educación secundaria de un conjunto de conocimientos psicopedagógicos y didácticos suficientes, o por lo menos más profundos que los que aportaba el curso de *Certificación de Aptitud Pedagógica*. Al mismo tiempo,

el empeño por reforzar el período de prácticas docentes en centros de secundaria y por conceder un carácter más investigativo al nuevo perfil docente. Al respecto, Faraco, Vicioso y Moreno (2011 p. 75) afirmaron:

Las políticas europeas en este ámbito vienen haciendo hincapié en la necesidad de promover una adecuada profesionalización de carácter universitario en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida; una formación atractiva, abierta a la movilidad entre países europeos, favorecedora de la colaboración entre el profesorado y el entorno social, con un perfil investigador compatible con el desempeño de las tareas docentes, de manera que la innovación sea una consecuencia del trabajo cotidiano en las aulas.

Por el conjunto de características ya mencionadas con relación al Plan de Estudios, el Máster español era muy similar al modelo de formación inicial de los profesores en países como Francia, Italia y Bulgaria.²⁴ Se trataba de un modelo consecutivo, en que los dos componentes genéricos que incluía la formación, el componente general o científico y el componente específico o profesional, respondían a una lógica temporal. Por ese motivo, estaban organizados en la secuencia. Inicialmente, los futuros profesores debían aprender durante sus estudios universitarios de grado los contenidos específicos de una determinada área de conocimiento científico. En la secuencia, se suponía que aprendiesen teóricamente cómo es que esos contenidos científicos se enseñan a estudiantes de educación secundaria con base en el dominio de las teorías más modernas sobre el aprendizaje. Por último, debían colocar en práctica las competencias adquiridas por intermedio de un Practicum que los situaban en contacto directo con la escuela, con la sala, con la materia y con los alumnos y, al mismo tiempo, escribían sus reflexiones en el trabajo de fin de Máster.

La conexión de los componentes de esa estructura de tres bloques (teoría, didáctica de la especialidad y prácticas) es representada gráficamente de la siguiente manera (Esquema 1).

²⁴ Existe también el modelo “integrado” que estaba presente en países como Alemania (con duración de seis años y medio), Finlandia, República Checa, Polonia, Eslovaquia, Rumanía y Lituania (FARACO; VICIOSO; MORENO, 2011, P. 81).

Esquema 1: Integración en el curso de la teoría, la didáctica específica y las prácticas



Fuente: Máster Universitario, Título Oficial de Postgrado, Universidad Pablo de Olavide - Sevilla (2013).

No fueron pocas las críticas que esa nueva titulación recibió en toda España en los dos primeros años de funcionamiento. En la comunidad de Andalucía, específicamente, Faraco, Vicioso y Moreno (2011) y Estebarans (2012), enumeraron una lista relativamente grande, muchas de ellas asociadas al hecho de tratarse de un curso en franco comienzo de implantación. Pero algunas otras eran inherentes a la propia concepción del curso, debilidades “congénitas” del modelo, por lo que no se resolverían ni con el tiempo (FARACO; VICIOSO; MORENO, 2011, p. 84).

Esos autores destacaban, entre las principales dificultades o limitaciones identificadas, las siguientes:

1 - Persistencia de criterios, imágenes y hábitos más propios del CAP que del Máster, tanto en los profesores como en el alumnado. La conciencia clara de la necesidad de una buena formación inicial, de tipo profesional y rango universitario, para los futuros profesores de Secundaria, aún no estaba suficientemente asumida.

2 - Número elevado de alumnos interesados en cursar ese título por tratarse de un programa universitario considerado un requisito administrativo obligatorio para participar en los concursos-oposiciones de Secundaria.

3 - Carácter fragmentado de la estructura del título por la cantidad de ámbitos educativos que abarcaba: la Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional (en sus dos Grados) y la Enseñanza de Idiomas.²⁵

4 - Poca profundidad en la coordinación interna de las enseñanzas, es decir, entre el módulo genérico (de carácter fundamentalmente psicopedagógico, y por ello ajeno, en cuanto contenido, a la trayectoria curricular precedente de la mayoría del alumnado) y los módulos específicos y el Practicum.

5 - Falta de correcta interconexión entre las competencias asignadas a los distintos módulos.

6 - Insuficiencias en el modelo de reclutamiento y adscripción del profesorado formador en función de los objetivos y competencias del Máster. Problemas en el comprometimiento, así como en la estabilidad y coordinación del plantel docente.

7 - Plantel docente extremadamente especializado y, por eso mismo, poco polivalente desde el punto de vista de su formación didáctico-disciplinar.

8 - Se trataba de un título con ciertas debilidades “congénitas”, porque se basaba en un modelo formativo “sucesivo” de duración insuficiente (FARACO; VICIOSO; MORENO, 2011, p. 82-84).

9 - La implantación del curso se había hecho de forma apresurada dentro de la Universidad.

10 - La prisa en la implantación había generado el problema de que las competencias docentes a ser formadas fueran reducidas al conocimiento de la materia, y “probablemente a un barniz de términos y de reflexiones pedagógicas inconexas, sobrecargadas y solapadas muchas veces” (ESTEBARANS, 2012, p. 157).

²⁵ Os autores sugerían que esta estructura podría ser revisada, agrupando con sentido integrador las especialidades en grandes campos curriculares, en los que convergieran disciplinas próximas (FARACO; VICIOSO; MORENO, 2011, p. 83).

11 - Atrasos en el proceso de nombramiento de los profesores del plantel docente de las universidades.

12 - Si bien teóricamente se había pensado la formación inicial con una cierta lógica, en la práctica organizativa se había desvirtuado el plan. Se tenía la impresión de que la Universidad (los Departamentos) había aprovechado la oportunidad del Máster apenas para ampliar la carga docente de sus profesores. “La organización de los contenidos de la formación sigue siendo, en palabras de Goodson (1990), el resultado de “coaliciones en acción”, de forma que los apoyos, e incluso votos mutuos entre grupos diferentes, logran lo que la razón nunca hubiera pensado” (ESTEBARANS, 2012, p. 157).

13 - Problemas con las prácticas escolares de los futuros profesores porque era la administración quien ofrecía los Centros de Prácticas y no era el coordinador de Prácticas de la Facultad quien podía seleccionar los Centros.

14 - Muchas veces el coordinador de Prácticas no tenía especialización en Formación del Profesorado de Secundaria.

15 - Habían sido nombrados tutores académicos aquellos profesores que voluntariamente se ofrecían de las distintas facultades,

...aunque teóricamente los tutores de prácticas deben ser expertos con capacidad de aprender y tener trayectoria en innovación didáctica e investigación sobre la enseñanza, no es un requisito que se haya cumplido (ESTEBARANS, 2012, p. 159).

16-Se había pensado la formación del profesorado en Competencias, pero reducido a un año (los demás Máster se hacen en dos), que no dejaba tiempo de implicación en las actividades formativas.

CAPÍTULO 05

El Máster en Educación Secundaria de la Universidad de Granada. Contexto, implantación y valoración

5.1. El contexto institucional del Máster

5.1.1. La universidad de Granada

La Universidad de Granada, fundada en 1531, es aún uno de los símbolos académicos e intelectuales más emblemáticos de la ciudad del mismo nombre. La institución está integrada por cinco Campus Universitarios, además de los campus situados en las ciudades de Ceuta y Melilla, en el norte de África.

El prestigio alcanzado por la institución a lo largo de los años ultrapasa las fronteras locales y nacionales.²⁶ Eso explica, en parte, el elevado número de alumnos que en la época de la investigación estudiaba en la misma proveniente de toda España y de diversos países del mundo. Eran más de 60.000 estudiantes de grado y posgrado, además de otros 20.000 que realizaban cursos de verano de idiomas. Para atender a esa masa de discentes, la institución disponía de una plantilla integrada por 3.650 profesores y más de 2.000 funcionarios administrativos, técnicos y personal de servicio.

La tradición de cooperación académica internacional había transformado esta universidad en una de la de mayor dimensión mundial entre las instituciones superiores europeas. En el curso 2012-2013 fueron ofertadas más de 4.000 plazas de movilidad internacional para estudiantes de grado y posgrado en las distintas convocatorias que realizó

²⁶ La Universidad de Granada era miembro de importantes redes y asociaciones internacionales. Presidió, en 2010, el Grupo Coímbra de Universidades, que agrupaba 40 de las universidades más prestigiosas de Europa (Oxford, Aarhus, Heidelberg, Poitiers, Bolonia, Coímbra, Cracovia, Ginebra, etc.) y era miembro de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (organismo internacional no gubernamental reconocido por la UNESCO, dedicado al fomento de los estudios de postgrado y doctorado en Iberoamérica).

los programas PAP/Erasmus, Programa Propio de Intercambio y programa *Erasmus Mundus*, además de las estancias formativas y los cursos de verano. Estos datos la situaban entre las primeras en Europa en lo que a movilidad de estudiantes se refería. No por acaso era la institución europea que más estudiantes Erasmus recibió (más de 2.150) y envió (más de 2.100) en el contexto de Europa, habiendo sido galardonada con la Estrella de Oro del Programa Erasmus, en 2007.

Desde el punto de vista de gestión, la universidad se organizaba a través de distintos órganos colegiados y unipersonales, como el Claustro y el Consejo de Gobierno en la primera instancia, y los Vicerrectorados, Gerencia y Secretaría General en la segunda. La institución se estructuraba en un total de 22 facultades,²⁷ 5 escuelas,²⁸ 124 departamentos, 14 institutos de investigación,²⁹ 3 centros de investigación³⁰ y 9 centros de formación.³¹

²⁷ Bellas Artes; Ciencias; Ciencias del Deporte; Ciencias Económicas y Empresariales; Ciencias de la Educación; Ciencias Políticas y Sociológicas; Ciencias de la Salud; Ciencias de la Salud de Ceuta; Ciencias de la Salud de Melilla; Ciencias del Trabajo; Comunicación y Documentación; Derecho; Educación y Humanidades de Ceuta; Educación y Humanidades de Melilla; Farmacia; Filosofía y Letras; Medicina; Odontología; Psicología; Trabajo Social; Traducción e Interpretación.

²⁸ Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Edificación; E.T.S de Arquitectura; E.T.S de Ingeniería de Caminos, Canales y Puerto; E.T.S de Ingeniería Informática y de Telecomunicación; Centro de Magisterio La Inmaculada.

²⁹ Instituto Andaluz de Ciencias de la Tierra; Instituto Universitario de Investigación Andaluz de Geofísica y Prevención de Desastres Sísmicos; Instituto Andaluz Interuniversitario de Criminología; Instituto Universitario de Investigación “Carlos I” de Física Teórica y Computacional; Instituto Universitario de Investigación de Biopatología y Medicina Regenerativa; Instituto Universitario de Investigación de Biotecnología; Instituto Universitario de Investigación de Desarrollo Regional; Instituto Universitario de Investigación de Neurociencias “Federico Ortiz”; Instituto Universitario de Investigación de Nutrición y Tecnología de Alimentos “José Mataix Verdú”; Instituto Universitario de Investigación del Agua; Instituto Universitario de Investigación del Sistema Tierra en Andalucía; Instituto Universitario de Investigación de Estudios de las Mujeres y de Género; Instituto Universitario de Investigación de la Paz y los Conflictos; Instituto Universitario de Investigación de Migraciones.

³⁰ Centro de Investigación Biomédica; Centro de Investigación en Tecnología de la Información y las Comunicaciones; Centro de Mente, Cerebro y Comportamiento.

³¹ Aula Permanente de Formación Abierta; Centro de Documentación Europea; Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada; Centro de Lenguas Modernas;

En aquel momento se impartían en el interior de la universidad un total de 75 titulaciones diferentes en los 28 centros docentes existentes. Además de eso, la Escuela Internacional de Máster, ofrecía 68 Máster, 116 doctorados y 113 cursos complementarios. Algunas de las titulaciones de grado y de posgrado, además de cursos complementarios, eran ofrecidas en la Facultad de Ciencias de la Educación.

5.1.2. La Facultad de Ciencias de la Educación

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, era el Centro encargado de la organización de las enseñanzas y de los procesos académicos, administrativos y de gestión conducentes a la obtención del título/s universitario/s de carácter oficial con validez en el territorio nacional que le sean asignados. La misma tenía como objetivo alcanzar los fines de la Universidad mediante el ejercicio de los derechos y obligaciones de sus miembros en el marco establecido por la legislación vigente y los estatutos de la universidad (Reglamento, 2012, Artículos 1 y 2).

Las competencias fundamentales que le cabían a la facultad eran las siguientes:

- a) Elaborar y proponer la aprobación, modificación o adaptación de los planes de estudio de las titulaciones que les sean adscritas, de conformidad con las directrices establecidas por el Consejo de Gobierno;
- b) Definir los criterios y orientaciones docentes de orden general e impulsar la renovación científica y la calidad de la enseñanza en las diferentes titulaciones;
- c) Coordinar la enseñanza impartida por los Departamentos en dichas titulaciones y planes de estudio;
- d) Proponer el plan de ordenación docente del Centro y supervisar su cumplimiento;
- e) Promover y coordinar, cuando le corresponda, el desarrollo de titulaciones de posgrado y cursos de especialización.
- f) Administrar su presupuesto;

Centro de Promoción del Empleo y Prácticas; Centro Mediterráneo; Máster de Secundaria; Escuela de Análisis Clínicos; Escuela Internacional de Posgrado.

- g) Gestionar los procesos académicos y administrativos propios del ámbito de su competencia;
- h) Proporcionar una infraestructura adecuada para mejorar el desarrollo de la docencia e investigación;
- i) Promover las acciones de intercambio o de movilidad de sus estudiantes y, en su caso, la realización de prácticas profesionales, así como su seguimiento;
- j) Favorecer la inserción laboral de sus titulados y analizar la evolución de su mercado de trabajo;
- k) Cualesquiera otras que les atribuyan los Estatutos, sus normas de desarrollo o este Reglamento;
- l) Promover la participación estudiantil facilitando la compatibilidad de actividad académica y de representación y participación.

La facultad ofrecía 8 Diplomados,³² 2 cursos de Licenciatura (Pedagogía y Psicopedagogía), 1 doctorado, 1 Máster y diversos cursos complementarios de formación del profesorado.

Para realizar su trabajo, la facultad disponía de los servicios de 26 departamentos, 9 de ellos localizados en la propia facultad y el restante en otros centros de la universidad y un personal docente e investigador integrado por 290 profesores que impartían la docencia, además del personal administrativo y de servicio adscrito a la misma y el estudiantado matriculado en las titulaciones oficiales que se impartían. El cuerpo de funcionarios se organizaba en los siguientes órganos de gobierno y representación: 1) Colegiado: La Junta de Facultad; 2) Unipersonales: a) El Decano, b) Los Vicedecanos, c) El Secretario.

A través de las titulaciones que ofrecía, la facultad de ciencias de la educación había acumulado a lo largo de décadas una amplia y sólida experiencia en la formación inicial y permanente del profesorado de los más diversos niveles educativos (infantil, primario, secundario, universitario, especial). Se destacaba el esfuerzo realizado durante casi cuarenta años (1970-2008) atendiendo, por medio del Curso de Certificación de Aptitud Pedagógica – CAP, la enorme demanda de

³² Educación Social; Maestro Audición y Lenguaje; Maestro Educación Especial; Maestro Educación Física; Maestro Educación Infantil; Maestro Educación Musical; Maestro Educación Primaria; Maestro Lenguaje Extranjera.

egresos de la universidad que deseaban dedicarse a la docencia en la educación secundaria. Para estos fines había podido contar con la colaboración y el apoyo de los Centros de Profesorado (CEP) y de los diferentes departamentos.

5.2. La implantación del Máster en Educación Secundaria (MAES) de Granada

5.2.1. *Implantación*

El Máster en Educación Secundaria de la Universidad de Granada formaba parte de un proyecto común, coordinado entre nueve universidades andaluzas, y elaborado en contacto estrecho con los responsables de la educación secundaria y universitaria de la Junta de Andalucía.

Muchas de las ideas que formaban parte de la Memoria de Verificación del curso provenían de la propuesta inicial elaborada años atrás por un grupo de trabajo interuniversitario andaluz. Por ese motivo, las justificativas empleadas por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, al someter la Memoria de Verificación del Máster en Educación Secundaria a la ANECA para su evaluación, fueron muy similares a las usadas por el resto de las universidades españolas y andaluzas que entraron con el mismo pedido. Se trataba, en especial, de la necesidad de nuevos cambios en la función docente de los profesores de la educación secundaria como resultado de los cambios sociales, económicos y tecnológicos que se venían produciendo; la formación inicial como salida para esos cambios; el Máster en Educación Secundaria como alternativa más viable y adecuada para esa formación inicial.

El Máster llevó en consideración las demandas específicas del sistema educativo de Andalucía, cuyos principales problemas fueron citados en la Memoria de Verificación: 1) bajos índices de acceso de los alumnos al nivel de Bachillerato y a los Ciclos Formativos de Grado Medio en Andalucía cuando comparados con los países del entorno económico más inmediato; 2) notables dificultades de adaptación de los estudiantes a los modos de trabajo y al sistema de evaluación, provocando el abandono de una parte significativa de los mismos; 3) falta de

preocupación de la familia con la escuela, lo que termina por desvalorizar el papel de la educación; 4) inexistencia práctica de la formación profesional como vía de inserción en la actividad; 5) déficit de competencia educativa y de calidad en el aprendizaje que revelan los Informes PISA (sólo Andalucía estaba por debajo de la puntuación media española en los tres apartados entre las diez Comunidades Autónomas que habían participado con muestra propia representativa) (Memoria de Verificación, 2009, p. 3-4).

El título se proponía atender, en primer lugar, a un reclamo de los estudiantes que deseaban orientarse profesionalmente en la dirección de la docencia en niveles de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Respondía así a la obligatoriedad de cursar estudios de Máster para ejercer la docencia en estos ámbitos dispuesta en la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 24 de mayo de 2006, y según la regulación establecida para estos másteres en la Orden 3858/2007, de 27 de diciembre.

En segundo, intentaba dar cuenta del número elevado por año, aunque siempre decreciente, de interesados en el Certificado de Aptitud Pedagógica e ir mucho más allá de las posibilidades que el mismo ofrecía.

Para cumplir con sus objetivos, el Máster de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada afirmaba tener en cuenta las características específicas de cada uno de los perfiles profesionales para el profesorado que se pretendían formar: Formación Profesional, Enseñanzas artísticas, Enseñanzas deportivas y Enseñanzas de idiomas. Además, para garantizar que lo anterior aconteciera y que la calidad del curso fuera preservada, se estableció un programa de evaluación y un sistema de garantía de la calidad con las siguientes dimensiones y consideraciones:

a) El *nivel de compromiso e implicación* de la administración educativa, la Universidad de Granada y los centros entre quienes lideran y desarrollan el proyecto expresado en las responsabilidades formales, la organización del plan de estudio y la docencia, los criterios de selección del profesorado y la calidad del plan de estudio propuesto.

b) La *coordinación pedagógica* entre la administración educativa (el profesorado, en la relación con los centros de prácticas, en las relaciones curriculares teórico-prácticas, en la gestión del proyecto de formación) y la Universidad de Granada.

c) La *formación teórico-práctica del profesorado y la experiencia como docente* seleccionado en la materia que se proponer impartir, los proyectos de innovación presentados en la propuesta, la experiencia en la práctica profesional, la formación para el desarrollo de tutorías y los materiales y planes de trabajo que se proponen.

d) La *formación y experiencia del profesorado tutor* de los centros o profesores debidamente seleccionados en cuanto a su implicación en planes de formación, propuestas didácticas para resolver los grandes problemas respecto a la organización de las clases, la diversidad y desigualdades existentes en las mismas.

e) La aplicación de los *mecanismos de selección* al número de matrícula establecido con anterioridad.

f) La atención *del plan de estudio a los problemas fundamentales de la práctica*, a las condiciones de diversidad y de la sociología del alumnado, a la reflexión crítica de las condiciones sociales y culturales, así como a la selección de los conocimientos necesarios para una mayor autonomía individual y colectiva.

La calidad del Máster sería evaluada anualmente por un sistema interno y externo de control. El interno incluiría el trabajo del órgano de coordinación de la administración educativa, el alumnado y el profesor asociado tutor. El externo sería realizado por la AGAE³³ que se ocupaba de valorar la aplicación del currículo, el grado de compromiso de los estudiantes, la capacidad y formación de los tutores y la calidad de las enseñanzas impartidas. Este último aspecto se ocupaba, entre otros aspectos, de analizar los procedimientos de conexión entre las teorías científicas y las propuestas prácticas, el establecimiento de procedimientos de consulta del nivel de implicación de los alumnos y de las percepciones y

³³ Se trataba de la Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria. De acuerdo con el Decreto 1/2005 (BOJA nº 9, de 14 de enero de 2005), las principales funciones de la Agencia eran: La evaluación de las actividades docentes e investigadoras del profesorado doctor a efectos de la emisión de los informes preceptivos para el acceso a las correspondientes categorías de profesorado contratado. La AGAE contaba en sus procesos de evaluación institucional y del profesorado con expertos externos, personas de reconocido prestigio en ámbitos académicos y/o profesionales que selecciona teniendo en cuenta criterios de independencia, objetividad y ausencia de conflicto de intereses. La mayoría de los procesos eran integrados por evaluadores de ámbito nacional de fuera de Andalucía. Su página era: www.agae.es

opiniones acerca del desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje; la calidad del profesorado universitario y tutor en el desarrollo de las prácticas y las sesiones teóricas, los tipos de proyectos de innovaciones experimentadas o consolidadas cooperativamente por parte de los centros-tutores y alumnado universitario, y nivel de implicación del profesorado teórico en el tratamiento de los problemas prácticos.

5.2.2. Elaboración del Plan de Estudio

En la elaboración del plan de Estudio del Máster de Granada, en el conjunto de las universidades de Andalucía, fueron puestos en práctica diversos procedimientos internos y externos de consulta. Entre los internos estuvieron:

- Colocar en manos de la Escuela de Posgrado integrado en el Vicerrectorado de Enseñanzas de Grado y Posgrado la tarea de diseñar el Máster e iniciar la primera ronda de consultas con los responsables académicos de todos los centros de la Universidad de Granada (Facultades y Escuelas Técnicas) para conocer sus opiniones sobre las vías de participación de todos en un proyecto que pretendía ser integrador y multidisciplinar.

- Mantener contacto con el Servicio de Coordinación del Curso de Aptitud Pedagógica en la Universidad, con el objetivo de conocer todos los datos de los últimos años útiles para la planificación del nuevo Máster: especialidades ofertadas, alumnos matriculados por cada especialidad, profesorado participante en la fase teórica, red de centros de secundaria que participan en la fase práctica, relación de profesores tutores del Practicum, materiales didácticos disponibles para las diferentes materias, etc. También se han mantenido varias reuniones con el coordinador del CAP para informarle de las perspectivas de cambio de modelo formativo que se abren con el diseño del nuevo máster.

- Crear la Comisión Académica del Máster después de aprobado el mismo y antes del inicio de las actividades docentes. La comisión tendría carácter multidisciplinar, y los cargos académicos de dirección y gestión del mismo que el Vicerrectorado competente en Posgrado estime necesarios, para atender a las necesidades derivadas de la puesta en marcha del Máster y velar por la calidad de las enseñanzas que se van a impartir.

- Aplicar encuestas a los estudiantes del CAP con el objetivo de conocer sus opiniones sobre algunos aspectos de la formación docente, que pueden ser útiles a la hora de planificar y mejorar el modelo formativo actual.

Entre los externos se enumeraban:

- Constituir la Comisión Asesora de Postgrado, integrada por los Vicerrectores de Postgrado de las universidades andaluzas, que establece las líneas directrices y adopta los acuerdos básicos necesarios para el diseño coordinado del Máster de profesorado en las Universidades Públicas Andaluzas.

- Crear la Comisión Técnica Delegada de las Universidades Andaluzas para el diseño del Máster de Profesorado de Educación Secundaria, integrada por representantes de los Vicerrectorados de Postgrado de las diferentes universidades, cuya misión es desarrollar los aspectos técnicos del Máster y elaborar la memoria global del mismo, siguiendo las líneas directrices marcadas por la Comisión Asesora de Postgrado y por la Administración Educativa de Andalucía. Todas las universidades han participado en el diseño de la parte común de la memoria del Máster y cada universidad ha desarrollado la parte específica relacionada con aspectos concretos como la dotación de recursos humanos y materiales para su puesta en marcha.

En el diseño quedó establecida la propuesta de un Máster con una estructura común general para todas las universidades andaluzas. La idea era garantizar los mismos contenidos de los módulos genérico (12 créditos) y de Practicum (16 créditos) en todas las universidades, con el objetivo de favorecer la movilidad del alumnado en los módulos específicos (24 créditos). Al mismo tiempo, permitir asignar los 8 créditos restantes (no especificados por el Anexo de la ORDEN ECI/3858/2007) a un módulo de libre disposición que pudiese ser cursado en cualquiera de los másteres oficiales ya existentes o mediante asignaturas optativas complementarias que pudiera ofrecer cada universidad. También se llegó a definir los perfiles de un máximo de quince especialidades para el Máster de Profesorado en Andalucía, estableciendo las correspondencias entre dichos perfiles y cada una de las especialidades docentes de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria y Bachillerato y Formación Profesional, que se recogen en el Real Decreto 1834/2008.

Una vez aprobado el curso, cada universidad habilitó aquellas especialidades en las que la demanda de alumnado superaba el número mínimo de diez personas, que era el establecido por la Junta de Andalucía para los másteres oficiales. Todas las especialidades compartieron las mismas materias del módulo genérico y del módulo del Practicum, de modo que sus diferencias afectarían sólo a los contenidos específicos de las materias denominadas *Complementos para la formación disciplinar y Aprendizaje y enseñanza en las materias de la especialidad*, que suponía un total de 18 créditos. En cuanto que la asignatura *Innovación docente e iniciación en la investigación educativa* (6 créditos), fue organizada por las áreas del saber (o ámbitos del conocimiento) que se han citado en el apartado de justificación de la memoria, agrupando a diversas especialidades con algunas características comunes.

De acuerdo con este modelo consensuado, los/as estudiantes de cualquier universidad andaluza podrían cursar el módulo genérico y el Practicum en su ámbito provincial, en cuanto que podrían cursar el módulo específico de cualquier especialidad del curso en otra universidad de la comunidad autónoma.

5.2.3. *Objetivos del Plan de Estudio de Máster*

El Plan de Estudio del curso tenía como finalidad que los estudiantes adquirieran las competencias necesarias para ejercer la profesión docente según los criterios más aceptados y de acuerdo con lo regulado en la normativa.

En el marco de la justificación del Título, realizada anteriormente, se considera que la formación inicial debía proporcionar al futuro profesorado conocimientos teóricos, habilidades, actitudes y el suficiente contacto con la profesión y su práctica, de tal forma que constituyeran la base necesaria sobre la que se construiría su desarrollo profesional. Este desarrollo duraría toda la vida activa del profesorado y estaría influido por la formación inicial recibida. El programa de formación tenía carácter eminentemente profesional, aunque sin olvidar la promoción de tareas investigadoras en el ámbito de la educación. Se resaltaba la importancia que la dimensión investigadora, desde la propia práctica, tenía en el desarrollo profesional de los docentes.

Se buscaba la formación de un docente en la condición de mediador entre el desarrollo socio personal y el aprendizaje, capaz de propiciar la formación personal, científica y cultural de sus alumnos como ciudadanos competentes para desenvolverse y ejercer sus derechos y cumplir con sus deberes en una sociedad democrática. Por tanto, los objetivos básicos propuestos para una titulación dirigida a iniciar a los futuros profesores y profesoras de Educación Secundaria en la formación para el ejercicio de la docencia, eran los siguientes:

a) Fomentar el desarrollo de una visión global y analítica de los problemas sociales, culturales y ambientales de nuestro tiempo;

b) Potenciar una actitud positiva y crítica hacia el desarrollo de la identidad profesional docente;

c) Integrar experiencias profesionales con procesos de formación, a través de la reflexión crítica sobre todo lo que se experimenta o se aprende;

d) Potenciar la colaboración con los demás profesionales del ámbito educativo y, de forma especial, con los equipos directivos de los centros docentes;

e) Promover el uso de los procesos de investigación en el aula como base de su desarrollo profesional;

f) Propiciar una formación cultural, personal, ética y social adecuada para el ejercicio de la profesión docente con el rigor científico que se debe aplicar en el ámbito de la educación de adolescentes;

g) Favorecer la comprensión de las relaciones existentes entre los modelos de aprendizaje, el contexto escolar y las necesarias opciones didácticas de su acción docente.

h) Promover el reconocimiento, análisis y atención de las características diferenciales del alumnado, según su desarrollo evolutivo, contextos familiares, sociales y culturales de referencia;

i) Conocer las competencias profesionales docentes propias de cada especialidad y su relación con las demás competencias a través de mecanismos de transversalidad.

5.2.4. Competencias que los estudiantes deben adquirir en el Máster

Las competencias que los estudiantes debían adquirir eran las mismas propuestas para las demás universidades de Andalucía y de España, establecidas por la ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre. Con ellas se determinan los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitarían para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, según el BOE número 312, de 29 de diciembre de 2007. A las competencias contempladas en la citada normativa se añadieron dos nuevas competencias que a la Comisión del plan de estudio decidió incluir.

Tomando como referencia la Orden anterior, la estructura general del plan de estudio del Título (módulos, créditos³⁴ y materias) quedó definida con un módulo a más, el número cuatro, llamado de Libre disposición de la Universidad (Tabla 5).

Tabla 5: Estructura del Plan de Estudios del Máster de Granada.

MÓDULOS	Créditos ECTS	Materias (y créditos ECTS asignados)
MÓDULO GENÉRICO	12	- Procesos y contextos educativos (4) - Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (4) - Sociedad, familia y educación (4)
MÓDULO ESPECÍFICO	24	- Complementos de formación disciplinar en la especialidad (6) - Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad (12) - Innovación docente e Investigación educativa (6)
MÓDULO DE PRÁCTICUM	16	- Prácticas docentes en centros de secundaria (10) - Trabajo Fin de Máster (6)
LIBRE DISPOSICIÓN	8	- 2 materias de 4 créditos cada (Tabla 2). Estos créditos se cursarán en materias/asignaturas de otros másteres

³⁴ Cada crédito correspondía a seis horas presenciales de docencia.

		oficiales o de otras especialidades de este Máster.
4 módulos	60 créditos	8 materias

Fuente: Memoria de Verificación de la Universidad de Granada (2009).

El cuarto módulo, de Libre Disposición de la Universidad, fue concebido con cinco materias de 4 créditos cada una, de las cuales los alumnos tendrían apenas cursar dos. Las materias ofrecidas eran las que se presentan a seguir (Tabla 6).

Tabla 6: Materias y créditos del módulo Libre Disposición.

Materias	Créditos ECTS
Atención a la diversidad y multiculturalidad	4
Atención a los estudiantes con necesidades especiales	4
Hacia una cultura de paz	4
Educación para la igualdad	4
Organización gestión de centros educativos	4
Total	8

Fuente: Memoria de Verificación de la Universidad de Granada (2009).

5.2.4.1. Competencias generales

Las competencias de carácter general que el Máster procuraba desarrollar a lo largo de todo el proceso formativo fueron codificadas con las siglas **CG**, seguidas del número de orden establecido en la normativa citada anteriormente. Esta codificación era usada para simplificar la elaboración de las fichas descriptivas de los módulos y materias del curso, citando los códigos de las competencias correspondientes, sin tener que volver a escribir todo el enunciado de cada una de ellas en los documentos.

✓ **CG1**: Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.

✓ **CG2:** Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-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.

✓ **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.

✓ **CG4:** 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.

✓ **CG5:** 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.

✓ **CG6:** Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, así como desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

✓ **CG7:** 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.

✓ **CG8:** 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 e innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

✓ **CG9:** Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.

✓ **CG10:** Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

✓ **CG11:** Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

✓ **CG12:** Fomentar el espíritu crítico, reflexivo y emprendedor.

✓ **CG13:** Fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz.

5.2.4.2. Competencias concretas a desarrollar en los diversos módulos

Las competencias específicas asignadas por la citada Orden a los diferentes módulos del plan de estudio fueron codificadas con las siglas **CE**, seguidas del número de orden en que aparecen en la normativa vigente. Esta codificación también sería utilizada para simplificar las fichas descriptivas de los módulos y materias del Máster que se exponen posteriormente. Tales competencias específicas las desglosamos por módulos y materias a continuación.

5.2.4.3. Competencias del módulo genérico

Las competencias generales asociadas al desarrollo de este módulo eran: CG2, CG3, CG4, CG5, CG6, CG7, CG8, CG9, CG10, CG11, CG12 y CG13. Las competencias específicas asociadas a las materias que integraban dicho módulo eran las siguientes:

-Materia: APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

CE1: Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones.

CE2: Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje.

CE3: Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales.

CE4: Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.

CE5: Conceptualizar con rigor y precisión las claves psicoevolutivas, psicoeducativas y culturales que contextualizan el desarrollo adolescente y sus implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

CE6: Construir un concepto del adolescente fundamentado en las perspectivas psicológicas, antropológicas y sociales y sus hallazgos científicos.

CE7: Definir las variables psicológicas y culturales para la elaboración de un proyecto educativo que incluya los procesos psicológicos que acontecen en la actividad de enseñar y aprender que realizan profesores, profesoras y estudiantes adolescentes.

CE8: Comprender y valorar la diversidad en el alumnado y las condiciones de su desarrollo psicoevolutivo y psicoeducativo en sus diferentes contextos y las repercusiones que éstos tiene en el aprendizaje.

CE9: Conocer y analizar los factores psicológicos y culturales que favorecen el aprendizaje.

CE10: Establecer procesos de comunicación con las y los adolescentes y sus redes sociales y aproximarse a su realidad y valores para orientarles en su desarrollo.

CE11: Detectar y analizar situaciones y dificultades que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje o en condiciones de desigualdad social e intervenir adecuadamente.

- Materia: PROCESOS Y CONTEXTOS EDUCATIVOS

CE12: Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país.

CE13: Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas.

CE14: Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional.

CE15: Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.

CE16: 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.

CE17: Situar la práctica educativa y de la profesión docente dentro de los diversos contextos (social, cultural, histórico, normativo, organizativo y de aula) en que se desarrolla, analizando el modo en que estos contextos influyen en y son influidos por los procesos educativos que en ellos tienen lugar.

CE18: Conocer los espacios de autonomía pedagógica, curricular, así como de gestión y organización de los centros educativos para participar en ellos a través de medidas y actuaciones encaminadas a la definición y realización de un proyecto educativo ajustado al entorno y a la cultura del centro y comprometido con su progreso y mejora.

CE19: Conocer y analizar la idiosincrasia de centros y aulas de cara a proponer actuaciones para la gestión de la convivencia que faciliten el aprendizaje, el desarrollo emocional y la adquisición de valores cívicos.

CE20: Adquirir el conocimiento, las destrezas y actitudes necesarias para el ejercicio de la función tutorial del profesorado de Educación Secundaria.

CE21: Proponer, organizar y llevar a cabo actuaciones de acción tutorial conforme a las distintas funciones asignadas a los docentes en su rol de tutores, y en colaboración con los Departamentos de Orientación.

CE22: Adquirir el conocimiento, las destrezas y actitudes necesarias para el uso y aprovechamiento de las TICs en la función docente.

-Materia: SOCIEDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN

CE23: 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.

CE24: Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación.

CE25. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.

CE26: Conocer y comprender las influencias del entorno sociocultural del centro en la formación del alumnado.

CE27: Conocer y comprender el papel educativo de los diferentes tipos de familias y las desiguales condiciones de sus miembros para la interacción con el entorno escolar.

CE28: Analizar el poder educador de la escuela en continua relación e interacción con otros contextos educativos de los adolescentes.

5.2.4.4. Competencias del módulo específico

Las competencias generales asociadas al desarrollo de este módulo eran: CG1, CG2, CG3, CG4, CG5, CG8, CG 12 y CG13. Las competencias específicas asociadas a las materias de cada una de las 15 especialidades (ya indicadas anteriormente) que integran este módulo eran las siguientes:

- Materia: **COMPLEMENTOS PARA LA FORMACIÓN DISCIPLINAR**

Para cada una de las especialidades del Máster se debían desarrollar, tras su adaptación a la disciplina correspondiente, las siguientes competencias específicas:

CE29: Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas.

CE30: Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas.

CE31: Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares.

CE32: 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.

-Materia: APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LAS MATERIAS DE CADA ESPECIALIDAD

Para las diversas especialidades del Máster se debían desarrollar, tras su adaptación al terreno disciplinar correspondiente, las siguientes competencias específicas:

CE33: Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza-aprendizaje de las materias correspondientes.

CE34: Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo.

CE35: Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos.

CE36: Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.

CE37: Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CE38: Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.

-Materia: INNOVACIÓN DOCENTE E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL ÁREA

Como se ha indicado anteriormente, esta materia podría impartirse agrupando por áreas al alumnado de especialidades afines. Por ello, para cada una de las cinco áreas establecidas se asociarían las siguientes competencias específicas:

CE39: Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de las especialidades integradas en el área correspondiente.

CE40: Identificar los problemas relativos a la enseñanza-aprendizaje de las materias del área y plantear alternativas y soluciones.

CE41: Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad.

CE42: 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.

5.2.4.5. Competencias del módulo de Practicum

Es importante resaltar que todas las competencias generales del Máster estaban asociadas a este módulo y, en cierto modo, también lo estaban las competencias de las diversas materias del módulo genérico y específico de cada especialidad. Sin embargo, la normativa vigente hacía hincapié en asociar las siguientes competencias específicas a las Prácticas Externas y el Trabajo Fin de Máster.

-Materia: PRÁCTICAS EXTERNAS EN LA ESPECIALIDAD CORRESPONDIENTE

CE43: Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización.

CE44: Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.

CE45: Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.

CE46: Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.

CE47: Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas.

CE48: Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias.

CE49: Valorar el papel de la cultura organizativa de cada centro y conocer las funciones de los diversos elementos que lo integran.

CE50: Contrastar la visión personal de la enseñanza con el resto de profesionales de su centro para tomar decisiones conjuntas.

CE51: Planificar el proceso de enseñanza en su área específica, diseñando materiales didácticos y tareas educativas.

CE52: Desarrollar procesos de interacción y de comunicación efectiva en el aula, acreditando un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.

CE53: Analizar los resultados de la evaluación y extraer conclusiones que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

-TRABAJO FIN DE MÁSTER

Estas competencias, junto con las propias del resto de las materias, quedarían reflejadas en el Trabajo fin de Máster que compendia la formación adquirida a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

5.2.5. Acceso y admisión de estudiantes

5.2.5.1. Sistemas de información previa a la matriculación y procedimientos accesibles de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación al Máster

El Máster Universitario que habilitaba para el ejercicio de la docencia como Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas era requisito específico para el ingreso en los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Profesores de Música y Artes Escénicas, Profesores Artes Plásticas y Diseño, Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, según se establecía en el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero (BOE 53 de 2 de marzo de 2007), que en su artículo 13.2 b estableció que habría que estar en posesión de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Del mismo modo establecía dicho artículo de la LOE que para ejercer la docencia en las diferentes enseñanzas reguladas por esta Ley, sería necesario estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes y que la formación inicial del profesorado sería adaptada al sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La información a los potenciales estudiantes sobre las características de la titulación, los criterios de acceso y sobre el proceso de matriculación se realizaría por la Universidad a través de las vías

habituales y dentro de la oferta de estudios oficiales de postgrado de cada universidad: canal virtual, consejos de estudiantes, carteles, medios de comunicación, jornadas de puertas abiertas, charlas en los centros universitarios, etc.

5.2.5.2. Acceso y admisión

Era requisito general para acceder a este Máster estar en posesión de un Título Universitario Español u otro expedido por una Institución de Educación Superior del Espacio Europeo de Educación Superior, que facultase en el país expedidor del título para el acceso a las enseñanzas del Máster Oficial, y, por tanto, para la docencia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas, Enseñanzas Artísticas y Enseñanzas Deportivas.

La realización de este Máster podía ser de interés para cualquier persona licenciada o graduada, o con algún título legalmente equivalente, en cualquier universidad española o del espacio europeo de educación superior. Las Licenciaturas, Ingenierías, Ingenierías Técnicas, Arquitecturas y Diplomaturas actuales tendrían su equivalencia en las futuras titulaciones de Grado del EEES.

En relación a las cualidades personales, era previsible que el Máster interesase a personas con cierta vocación o, al menos, un mínimo grado de motivación y sensibilidad hacia la enseñanza. La actitud de servicio público, de trabajo en equipo, la iniciativa y la motivación por mejorar las condiciones de la educación actual, eran cualidades esperables en el posible alumnado, y que podían potenciarse con la realización del Máster.

5.2.5.3. Condiciones y criterios de acceso

Según la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecieron los requisitos para la verificación de títulos universitarios oficiales que habilitasen para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, en el BOE nº 312, de 29 de diciembre (apartado 4.2), eran condiciones de acceso al Máster las siguientes:

✓ La acreditación del dominio de las competencias relativas a la especialización que se desee cursar, mediante la titulación universitaria que se corresponda con la especialidad elegida o la realización de una prueba diseñada a tal efecto.

✓ Acreditar el dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (recomendación procedente del Comité de Ministros de Estados Miembros de la UE, en octubre de 2000).

El carácter profesional de este modelo de formación hacía necesaria la conexión entre la titulación alegada por el alumnado del Máster y la especialidad elegida para llevarlo a cabo. De este hecho se derivaba la existencia de titulaciones universitarias que permitían un acceso directo a algunas especialidades y otras titulaciones que lo permitían. Por tanto, quienes poseían una titulación universitaria adecuada y querían acceder a una especialidad distinta a las que daban el acceso directo, deberían presentar su solicitud ante la Comisión Académica del Máster y/o realizar una prueba de acceso contemplada en la legislación vigente citada anteriormente.

A la hora de definir los criterios de acceso al Máster había que tener en cuenta el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definían las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecían las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza (BOE N° 278, de 28 de noviembre de 2008). En dicho decreto se relacionaban las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria y de formación profesional, estableciéndose que sería necesario cursar el Máster de formación pedagógica y didáctica como condición necesaria para acceder a tales cuerpos docentes.

Dado que el conjunto de especialidades de los cuerpos docentes establecido en dicha normativa era muy amplio, la Comisión Delegada de las Universidades Andaluzas (CDUA) para el diseño de este Máster, elaboró una clasificación de tales especialidades docentes en función de las especialidades del Máster que se podrían cursar en las universidades andaluzas. También se elaboró otra clasificación de las actuales

titulaciones universitarias que permitían acceder directamente a las diferentes especialidades del Máster. En tales clasificaciones se utilizaron diversos códigos o siglas (BG, FQ, LL,...) para identificar las diferentes especialidades del Máster. A continuación, se expone la relación de especialidades del Máster de las universidades andaluzas y las titulaciones universitarias que tenían acceso directo a las mismas. Los Grados correspondientes a las distintas Licenciaturas y Diplomaturas, que se adquirieran a partir de los distintos cambios en los Planes de Estudio, serían equivalentes al nivel de Licenciado en la Relación de Titulaciones del siguiente listado (Tabla 7).

Tabla 7: Relación de especialidades del Máster y las titulaciones universitarias.

Especialidades del Máster	Titulaciones Universitarias
1. Biología y Geología (BG)	-Licenciado en Biología; -Licenciado en Bioquímica; -Licenciado en Biotecnología; -Licenciado en Geología; -Licenciado en Ciencias del Mar; -Ingeniero Agrónomo; -Ingeniero Forestal; -Ingeniero de Montes; -Ingeniero de Minas; -Licenciado en Ciencias Ambientales; -Licenciado en Farmacia; -Licenciado en Medicina; -Licenciado en Veterinaria.
2. Dibujo, Imagen y Artes Plásticas (DIAP)	-Arquitecto; -Arquitecto Técnico; -Ingeniero, en todas sus especialidades; -Ingeniero Técnico, en todas sus especialidades; -Licenciado en Bellas Artes; -Licenciado en Historia del Arte; -Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas.
3. Economía, Empresa y Comercio (EEC)	-Licenciado en Administración y Dirección de Empresas; -Licenciado en Ciencias Actuariales y Financieras; -Licenciado en Ciencias del Trabajo; -Licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración; -Licenciado en Derecho; -Licenciado en Economía; -Licenciado en Investigación y Técnicas de Mercado; -Diplomado en Ciencias Empresariales; -Diplomado en Gestión y Administración Pública; -Diplomado en Turismo; -Diplomado en Relaciones Laborales; -Diplomado en Ciencias Políticas y de la Administración.

4. Educación física (EF)	-Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte; -Licenciado en Educación Física; -Licenciado en Medicina; -Título Superior de Danza; -Graduado/ diplomado en Fisioterapia.
5. Física y Química (FQ)	-Licenciado en Bioquímica; -Licenciado en Ciencias Físicas; -Licenciado en Farmacia; -Licenciado en Química; -Ingeniero Químico; -Licenciado en Enología; -Ingeniero Industrial; -Ingeniero de Telecomunicación; -Ingeniero Electrónico; -Ingeniero Técnico Industrial, especialidad en Química Industrial; -Ingeniero Técnico Forestal, especialidad en Industrias Forestales.
6. Formación y Orientación laboral (FOL)	-Licenciado en Ciencias del Trabajo; -Licenciado en Derecho; -Diplomado en Trabajo Social; -Licenciado en Ciencias Actuariales Financieras; -Licenciado en Economía; -Licenciado en Investigación y Técnicas de Mercado; -Licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración; -Licenciado en Pedagogía; -Diplomado en Relaciones Laborales; -Diplomado en Ciencias Empresariales; -Diplomado en Educación Social; -Diplomado en Gestión y Administración Pública; -Ingeniero en Organización Industrial.
7. Ciencias Sociales (CS)	-Licenciado en Antropología Social y Cultural; -Licenciado en Filosofía; -Licenciado en Geografía; -Licenciado en Historia; -Licenciado en Historia del Arte; -Licenciado en Humanidades; -Licenciado en Sociología; -Licenciado en Bellas Artes; -Licenciado en Psicología.
8. Hostelería y Turismo (HT)	-Diplomado en Turismo; -Licenciado en Administración y Dirección de Empresas; -Licenciado en Investigación y Técnicas de Mercado; -Licenciado en Ciencias del Trabajo; -Diplomado en Ciencias Empresariales; -Diplomado en Relaciones Laborales; -Diplomado en Ciencias Políticas y de la Administración.
9. Lengua extranjera (LE)	-Licenciados en Filología Inglesa; -Licenciado en Filología Francesa; -Licenciado en Filología Alemana; -Licenciado en Filología Italiana; -Licenciado en Filología Hebrea; -Licenciado en Filología Portuguesa; -

	Licenciado en Filología Eslava; -Licenciado en Filología Árabe; -Licenciado en Traducción e Interpretación.
10. Lengua y Literatura, Latín y Griego (LLLG)	-Licenciado en Filología Hispánica; -Licenciado en Filologías Clásicas: Latín y Griego; -Licenciado en Filología Románica; -Licenciado en Biblioteconomía y Documentación; -Licenciado en Comunicación Audiovisual; -Licenciado en Humanidades; -Licenciado en Periodismo; -Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas.
11. Matemáticas e Informática (MI)	-Licenciado en Matemáticas; -Ingeniero en Informática; -Ingeniero en Electrónica y Automática; -Arquitecto; -Licenciado en Ciencias Físicas; -Ingeniero de Telecomunicación; -Ingeniero Electrónico; -Licenciado en Ciencias y Técnicas Estadísticas; -Ingeniero Superior, en todas sus especialidades; -Diplomado en Estadística; -Ingeniero Técnico en Informática de Gestión; -Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas; -Ingeniero Técnico de Telecomunicación, especialidad en Telemática.
12. Música (MU)	-Título Superior de Música, en cualquiera de sus especialidades; -Título Superior de Danza; -Licenciado en Historia y Ciencias de la Música; -Título Superior de Arte Dramático.
13. Orientación educativa (OE)	-Licenciado en Psicología; -Licenciado en Pedagogía; -Licenciado en Psicopedagogía; -Grado de Maestro.
14. Procesos sanitarios (PS)	-Licenciado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos; -Licenciado en Farmacia; -Licenciado en Medicina y especialidades; -Licenciado en Odontología; -Licenciado en Veterinaria; -Diplomado en Enfermería; -Diplomado en Fisioterapia; -Diplomado en Nutrición Humana y Dietética; -Diplomado en Óptica y Optometría; -Diplomado en Podología; -Diplomado en Terapia Ocupacional; -Diplomado en Logopedia.
15. Tecnología y Procesos industriales (TPI)	-Arquitecto; -Licenciado en Ciencias Físicas; -Licenciado en Química; -Licenciado en Ciencias del Mar; -Licenciado en Farmacia; -Ingeniero, en todas sus especialidades; -Arquitecto Técnico; -Ingeniero Técnico Aeronáutico, en todas sus especialidades; -Ingeniero Técnico Agrícola, en todas sus especialidades; -

	<p>Ingeniero Técnico Forestal, en todas sus especialidades;-Ingeniero Técnico Industrial, en todas sus especialidades;-Ingeniero Técnico de Minas, en todas sus especialidades;-Ingeniero Técnico Naval, en todas sus especialidades;-Ingeniero Técnico de Obras Públicas, en todas sus especialidades;-Ingeniero Técnico de Telecomunicación, en todas sus especialidades;-Ingeniero Técnico en Topografía;-Licenciado en Biotecnología;-Licenciado en Biología y Bioquímica;-Licenciado en Máquinas Navales;-Licenciado en Náutica y Transporte Marítimo;-Licenciado en Radioelectrónica Naval;-Diplomado en Óptica;-Diplomado en Máquinas Navales;-Diplomado en Navegación Marítima;-Diplomado en Radioelectrónica Naval.</p>
--	--

Fuente: Memoria de Verificación de la Universidad de Granada (2009).

El número mínimo requerido de alumnos/as para implantar una especialidad concreta durante un curso académico en una universidad andaluza era igual al establecido por la Junta de Andalucía para los Máster oficiales. Por tanto, aunque se ofertaran todas las especialidades citadas en las diferentes universidades andaluzas, en la práctica cada universidad sólo podría impartir aquellas especialidades que superasen ese número mínimo. Sin embargo, cualquier alumna o alumno podría cursar el módulo genérico y el Practicum en su universidad de origen y hacer el módulo específico de la especialidad deseada en otra universidad próxima, si había disponibilidad de plazas en la misma.

5.2.5.4. Condiciones o pruebas de acceso especiales

Como norma general, para acceder al Máster el alumno debía acreditar el dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del marco Común Europeo de referencia para las Lenguas, según lo establecido por la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, (BOE 312 de 29 de diciembre de 2007). Por otra parte, el acceso al Máster sería directo cuando el Título alegado para el ingreso correspondiese con la

especialidad elegida, de acuerdo con la clasificación establecida anteriormente.

Para el caso de titulaciones que no tuvieran acceso directo se llevaría a cabo un examen de acceso, que consistiría en una prueba común de acceso por especialidades, gestionado cada año por una Universidad coordinadora. Dicho examen se perfilaría en una reunión de responsables de los Másteres de Secundaria a nivel andaluz.

En caso de que el número de aspirantes a acceder a una especialidad fuese superior al permitido por la universidad correspondiente, y que se establecería antes del comienzo del proceso de admisión de cada curso académico, se aplicarían los siguientes criterios de selección del alumnado: 1) Conceder prioridad al alumnado que no estuviera en posesión del título del CAP; 2) Organizar las solicitudes por orden de puntuación con arreglo al baremo siguiente: (a) Expediente académico (50%), (b) Afinidad de titulaciones (30%) y (c) Restante (20%): a proponer por cada Universidad.

5.2.6. Planificación de la enseñanza

5.2.6.1. Estructura de las enseñanzas. Explicación general de la planificación del plan de estudio

Con base en la estructura del Plan de Estudio que fue delimitado en el punto 5.6, que permitiera su desarrollo con arreglo a las condiciones de financiación establecidas por la Administración Educativa de Andalucía, fueron definidos los perfiles de un máximo de dieciséis especialidades, que podrían agruparse para impartir las materias comunes en las cinco áreas siguientes:

I-ÁREA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CT)

I.1-Biología y Geología (BG)

I.2-Física y Química (FQ)

I.3-Matemáticas (M)

I.4-Informática (I)

I.5-Tecnología y Procesos industriales (TPI)

II-ÁREA DE FILOLOGÍA (FIL)

II.6-Lengua extranjera (LE)

II.7-Lengua y Literatura, Latín y griego (LLLG),

III-ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES (CS)

III.8-Ciencias Sociales: Geografía e Historia y Filosofía (GHF)

III.9-Orientación educativa (OE)

IV-ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

IV.10-Formación y Orientación Laboral (FOL)

IV.11-Economía, Empresa y Comercio (EEC)

IV.12-Hostelería y Turismo (HT)

IV.13-Procesos sanitarios (PS)

V-ÁREA DE ARTE Y DEPORTES

V.14-Dibujo, Imagen y Artes Plásticas (DIAP)

V.15-Educación física (EF)

V.16-Música (MUS)

Las materias Aprendizaje y Enseñanza en las Materias de la Especialidad (12 créditos) y sus correspondientes Complementos de Formación (6 créditos), se impartirían por especialidades, mientras que la materia Innovación Docente e Iniciación en la Investigación Educativa (6 créditos), sería cursada agrupando al alumnado de especialidades afines en las cinco áreas que se han indicado anteriormente. Cuando el número de alumnos/as incluidos/as en las especialidades de un área determinada alcanzase un número superior al máximo de alumnos previstos por grupo se podrían hacer divisiones en áreas más pequeñas (p.e. BG+FQ, MI+TPI, FOL+EEC o HT+PS).

En aquellas especialidades donde se hayan reunido materias que son objeto de oposiciones distintas, se diferenciarían los grupos en función de estas materias, siempre y cuando se reúna un número mínimo de 10 estudiantes que soliciten dicha materia.

Para favorecer la movilidad del alumnado de las universidades andaluzas fue propuesta una distribución trimestral común de las diversas materias del Máster, que se muestra a continuación (Tabla 8):

Tabla 8: Distribución trimestral de las materias.

Trimestre	Créditos	Materias
Primer Trimestre	18	1.1. Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (4 créditos). 1.2. Procesos y contextos educativos (4 créditos). 1.3. Sociedad, Familia y Educación (4 créditos). 1.4. Innovación docente e investigación educativa en el área (6 créditos). 1.5. Asignaturas de libre disposición (8 créditos).
Segundo Trimestre	18	2.1. Complementos de formación disciplinar en la especialidad (6 créditos). 2.2. Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad (12 créditos).
Tercer Trimestre	16	3.1. Prácticas docentes en centros de secundaria (10 créditos). 3.2. Trabajo Fin de Máster (6 créditos).

Fuente: Memoria de Verificación de la Universidad de Granada (2009).

Mediante el anterior sistema de distribución temporal de las materias del Máster los estudiantes de una universidad podrían cursar las materias de carácter común del módulo genérico y el Practicum en su ámbito provincial, y el módulo específico de cualquier especialidad del Máster en otra universidad andaluza.

5.2.7. Estructura administrativa y pedagógica del Máster

La estructura administrativa del Máster estaba compuesta por una Comisión Académica integrada, a su vez, por una dirección (Coordinador, Coordinador de Prácticas, Director, Coordinador para el Campus de Ceuta, Coordinador para el Campus de Melilla), los Órganos Colegiados (Comisión Académica del Máster en Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Comisión Consultiva para la acreditación del nivel de idiomas, homologación de títulos y reconocimiento de créditos, Comisión de Coordinación de especialidades, Coordinador General de Prácticas,

Coordinadores para Especialidades, Comisión de selección, seguimiento y evaluación del Practicum).

La estructura pedagógica del título la integraban un total de 194 profesores, responsables por enseñar las materias teóricas y con la titulación suficiente para ejercer ese tipo de función docente; 250 profesores tutores de prácticas; 47 centros de educación secundaria para la realización del Practicum.

5.3. Valoración del Máster: Estructura y organización, Docencia, Practicum y Trabajo de Fin de máster

En esta tercera parte del texto se realiza una valoración de los resultados alcanzados por el Máster a partir del análisis del comportamiento de cuatro dimensiones fundamentales del mismo: (a) Estructura y organización, (b) Docencia, (c) Practicum, (d) Trabajo de Fin de Máster. Cada una de esas dimensiones, por su vez, es desdoblada en un conjunto de indicadores de evaluación de la calidad. Para ese análisis se llevaron en consideración las propias evaluaciones efectuadas por el curso y que estaban previstas en su sistema interno de control; estudios realizados previamente en el contexto de la comunidad andaluza y dentro del curso de Máster de Granada; así como las consideraciones a que hemos llegado después de la interpretación de los documentos emitidos por el programa, de las encuestas aplicadas a una muestra representativa de estudiantes y de las entrevistas concedidas por la coordinación del Máster.

5.3.1. Estructura y organización: competencias, duración del título, perfil de profesores, tutores y coordinadores.

Un total de 93 alumnos, de una matrícula de 450 estudiantes, respondió a una encuesta compuesta por siete preguntas, dos de ellas generales, cuatro específicas cerradas y una específica abierta. Las cuatro cuestiones específicas cerradas se ocupaban de las dimensiones fundamentales del Máster: Estructura y organización, Docencia, Practicum y Trabajo de Fin de Máster. Los estudiantes fueron convidados a responder a un total de 58 indicadores. La última cuestión trataba del

mismo asunto, pero tenía el objetivo de permitir al alumno expresar su opinión sobre los aspectos abordados.

En la dimensión de Estructura y organización del Máster de Granada, los alumnos respondieron a una lista de 17 indicadores. Esos indicadores van desde la calidad en la formación de competencias, tiempo de duración del Título, número de créditos, perfil del cuerpo docente, hasta los criterios de selección de tutores y centros de prácticas. Ellos debían afirmar si el indicador referido procedía y, en caso positivo, evaluar el mismo con conceptos que iban de Satisfactorio (con nota entre 10 y 8 puntos), Aceptable (nota entre 7 y 5 puntos), hasta Insatisfactorio (nota entre 4 y cero puntos). (Tabla 9).

Tabla 9: Evaluación de la estructura y organización general del programa.

INDICADORES	SI			NO
	Satisfactoria (10 a 8)	Aceptable (7 a 5)	Insatisfactoria (4 a 0)	
1-Las competencias están siendo formadas...	16,12	66,66	16,12	1,07
2-El número y tipo de especialidades que propone...	40,86	48,38	9,67	1,07
3-El tiempo de duración del título...	19,35	35,48	43,01	2,15
4-El número y tipos de módulos...	21,50	48,38	29,03	1,07
5-El número y tipos de asignaturas...	12,90	50,53	34,40	2,15
6-El número de créditos...	21,50	54,83	21,50	2,15
7-La distribución de créditos por módulos...	21,50	50,53	25,80	2,15
8-La distribución de los módulos en el curso...	15,05	47,31	36,55	1,07
9-El número de créditos destinado al Practicum...	24,73	24,73	46,23	4,30
10-El número de créditos destinados al TFM...	25,80	50,53	22,58	1,07
11-El acceso y admisión al programa...	35,48	41,93	20,43	2,15

12-El perfil de plantel docente...	12,90	47,31	37,63	2,15
13-El número de alumnos por especialidad...	37,63	45,16	13,97	3,22
14-La selección del centro de prácticas...	45,16	30,10	20,43	4,30
15-El perfil del profesor tutor en el centro ...	55,91	27,95	7,52	8,60
16-El perfil de la coordinación del curso...	32,25	24,73	34,40	8,60
17-La disponibilidad de los documentos necesarios (guías, programas de las materias, calendarios, etc.)	25,80	43,01	26,88	4,30
Total	27,32	43,39	26,24	3,03

Tabla 5 –Estructura y organización del Máster de Granada.

De manera general, los alumnos evaluaron positivamente la estructura y organización del Título. Un total de 70,71% del estudiantado considera satisfactorio (27,32%) o aceptable (43,39%) la manera como el proyecto fue concedido y ejecutado hasta el momento. Los indicadores mejor evaluados tenían que ver con el componente práctico, así como con el número y tipo de especialidades ofertadas. Más de 55% de los encuestados consideraba satisfactoriamente el perfil del profesorado tutor en los centros de prácticas y más de 45% la selección de esos centros. Por otro lado, más de 40% opinaba ser satisfactorio el número y el tipo de especialidades que el Título ofrecía.

Aunque el por ciento de encuestados que consideraba satisfactoria la manera como estaban siendo formadas las competencias no era alto, ese indicador fue evaluado altamente positivo. El total de alumnos que consideraba el indicador entre aceptable (66,66%) y satisfactorio (16,12%) es superior a 80% del total.

Sin embargo, una luz roja se encendió para las cuestiones relacionadas con la duración y número de créditos concedidos al Título, con la manera como habían sido distribuidos los módulos y materias a lo largo del mismo, y con el perfil del plantel docente y de la coordinación del programa. Un por ciento significativo de alumnos consideraba

insatisfactorio el número de créditos destinados al curso (46,23%) y el tiempo total de duración del mismo (43%). Más de un tercio del alumnado consideraba inadecuada la distribución de los módulos a lo largo del curso (36,55%) y también el número y tipo de las materias impartidas (34,40%). Por fin, resultó expresivo el alto porcentual de entrevistados que consideró impropio para un curso con esas características el perfil del profesorado universitario responsable por la enseñanza de las materias (37,63%) y el perfil de la coordinación del curso (34,40%).

5.3.2. Docencia: estructura curricular, cuerpo docente y metodología empleada

La primera cuestión que quedó evidente en la tabla 9 era el tiempo demasadamente corto o breve (menos de 10 meses) de que disponía el Máster para llevar a cabo una docencia verdaderamente sólida y de calidad. En el primer trimestre, los alumnos enfrentaban un total de seis materias con contenidos tan amplios y diversos como: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad; Procesos y contextos educativos; Sociedad, Familia y Educación; Innovación docente e investigación educativa en el área; así como las dos asignaturas de libre disposición. Eran en total 18 créditos a ser vencidos y 108 horas presenciales de docencia en poco más de dos meses.

En el segundo trimestre eran apenas dos materias (Complementos de formación disciplinar en la especialidad y Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad), pero la misma cantidad de créditos y horas presenciales. En el tercer semestre la situación se tornó más difícil aún para los alumnos que precisan realizar, al mismo tiempo, las prácticas docentes en centros de secundaria, elaborar un informe final de prácticas, así como construir y defender el Trabajo de Fin de Máster. Fueron en total dieciséis créditos y noventa y seis horas de clase.

En esas condiciones no parecía posible que los profesores pudiesen profundizar en los contenidos de las materias que enseñaban, ni que los estudiantes dispusiesen de tiempo suficiente para apropiarse del conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y competencias establecido como necesario. Así, la docencia parece no haber pasado de un mero “barniz” de informaciones que transformaba la enseñanza y el aprendizaje

en un proceso caracterizado por la superficialidad, el aligeramiento y el formalismo.

A esos aspectos mencionados sobre la docencia, se sumaban otros no menos graves y comprometedores como la falta de interdisciplinariedad prometida en el proyecto inicial, la fragmentación (en el interior de las propias materias, entre unas materias y otras, entre los diversos módulos y entre los componentes académico, profesional e investigativo), así como el carácter teorizante y expositivo de muchas de las clases impartidas. Todas esas cuestiones terminaban comprometiendo la tan pretendida formación de competencias y, como consecuencia, los objetivos generales del curso.

Lo anterior puede ser percibido en los datos que se sistematizan a seguir (Tabla 10). El alumnado evaluó las condiciones y calidad con que fue realizada la docencia. Para tal, respondió a dieciséis indicadores que iban desde la organización del currículo y el diálogo entre las diferentes materias, hasta los aspectos didácticos relacionados con la planificación, ejecución y evaluación de los contenidos de las materiales por parte de los profesores (diálogo entre profesores y alumnos, dominio de los contenidos por parte del cuerpo docente, preparación de las clases, el trabajo en grupo e individualmente, resolución de problemas, el aprendizaje y el desarrollo del alumnado, etc.).

Tabla 10: Evaluación de las condiciones y la calidad de la docencia.

CONDICIONES Y CALIDAD	SI			NO
	Satisfactoria 10 a 8)	Aceptable 7 a 5)	Insatisfactoria (4 a 0)	
1-La organización del currículo de manera disciplinar parece ser...	11,82	55,91	31,18	1,07
2-El diálogo entre las diferentes asignaturas parece ser...	3,22	35,48	54,83	6,45
3-El diálogo entre los profesores parece ser...	4,30	29,03	61,29	5,37
4-El tiempo destinado a cada asignatura parece ser...	7,52	52,68	37,63	2,15

5-Los profesores parecen dominar el contenido que enseñan...	26,88	49,46	23,65	--
6-Los profesores parecen preparar sus clases...	23,65	48,38	25,80	2,15
7-Los contenidos están relacionados con las asignaturas de la Educación Secundaria...	21,50	36,55	37,63	4,30
8-Los profesores parecen destinar la mayor parte del tiempo previsto para la clase al tratamiento de los contenidos...	16,12	56,98	24,73	2,15
9-Los profesores parecen asociar los contenidos a situaciones concretas de la realidad...	19,35	37,63	38,70	4,30
10-Los profesores parecen tener conocimientos de las características específicas de la educación secundaria...	18,27	44,08	36,55	1,07
11-El tratamiento de los contenidos prevé que los alumnos permanezcan la mayor parte del tiempo envueltos en el trabajo individual e/o en grupo...	18,27	60,21	16,12	3,22
12-Los contenidos de las materias de complemento de formación disciplinar en la especialidad parecen ser suficientes para preparar en otra asignatura...	8,60	49,46	37,63	4,30
13-Los profesores parecen organizar el trabajo de manera a resolver situaciones-problema...	11,82	41,93	41,9	4,30

14-La materia Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad parece preparar para enfrentar la docencia en los centros...	23,65	35,48	37,63	3,22
15-La materia Aprendizaje y desarrollo de la personalidad parece preparar para conocer como el alumno aprende y se desarrolla...	37,63	32,25	27,95	2,15
16-El tiempo de duración de las materias parece ser suficiente no sólo para asimilar los contenidos, sino también para la formación de competencias...	7,52	43,01	31,18	10,75
Total	16,33	44,28	35,28	3,56

La situación global de la docencia, sin llegar a ser deficiente o mala, pierde para la dimensión de la estructura y organización del Máster cuando evaluada por los estudiantes. En primer lugar, apenas 60,61% de los encuestados respondió que la docencia podía ser considerada entre aceptable y satisfactoria, contra 70,71% sobre la estructura y organización del Título. Apenas 16,33% del estudiantado consideraba que la docencia merecía una evaluación satisfactoria (contra 27,32%). Por último, también fue relativamente alto el porcentaje de sujetos que concedió las peores notas (entre 4 y cero puntos) para esa dimensión (35,28% contra 26,24%).

Los indicadores mejor evaluados dentro de la docencia fueron cuatro. Tres de ellos tenían que ver con el trabajo del profesor, con el dominio de los contenidos que se enseñaban, con la clase expositiva y con el trabajo en grupo o individual. El cuarto estaba relacionado con el éxito de la materia de Aprendizaje y desarrollo de la personalidad para preparar a los futuros profesores en el conocimiento de las características específicas del alumno de educación secundaria. Por lo que puede ser observado en la respuesta de los encuestados, las clases eran destinadas, en su mayor parte, a dos cuestiones fundamentales: al tratamiento de los contenidos por la vía expositiva (73,1%), dado que los

profesores eran competentes para hacerlo por el grado de especialización de los mismos en las materias que enseñaban (76,34%), y al trabajo individual o en grupo (78,48%). Ese trabajo individual o en grupo estaba más vinculado a la propia clase expositiva de lo que podría parecer a simple vista, porque, aparentemente, se trataba de un tiempo que los estudiantes usaban para resolver tareas poco complejas y reproductivas como, por ejemplo, leer materiales y realizar resúmenes, en lugar de resolver problemas concretos de alto grado de asimilación cognitiva y relacionados con la práctica profesional.

Si el desempeño de la docencia no llegó a los niveles de calidad y aceptación alcanzados por la estructura y organización del Máster eso se debía, entre otras razones, a la mala opinión que los estudiantes tenían con relación a la manera como eran tratados algunos indicadores dentro de esa dimensión. Los encuestados encendieron otra vez la luz roja para aspectos didácticos fundamentales como, por ejemplo, falta de diálogo entre las diferentes asignaturas que integran el currículo del Título y entre los propios profesores que enseñan esas asignaturas (54,83% y 61,29% lo considera insatisfactorio, respectivamente); fragilidad de los profesores para organizar el trabajo de los alumnos de manera a resolver situaciones-problema (41,9%). En cuenta que una luz amarilla se encendió para otros aspectos pedagógicos menos comprometidos, pero también fundamentales: dificultad de los contenidos de las materias de complemento de formación disciplinar en la especialidad para proporcionar a los alumnos los conocimientos, habilidades y competencias no adquiridos durante la formación de grado (insatisfactorio para 37,63%); fragilidad de la materia de Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad al preparar para enfrentar la docencia en los centros (37,63%); escaso tiempo destinado a cada asignatura para formar las competencias que se propone (37,63%); escaso vínculo que los alumnos percibían entre los contenidos recibidos en las materias y los contenidos de las materias que se enseñaban en la Educación Secundaria, así como de las clases teóricas con la realidad concreta de los centros o institutos escolares (37,63% y 38,70%, respectivamente).

Esa realidad criticada por los futuros profesores generaba un paradojo difícil de explicar. Por un lado, el plan de estudios del Máster

exigía la formación de competencias generales que permitieran al futuro docente (capacidad para aplicar estrategias de aprendizaje que favorezcan la adquisición de competencias respectivas de la enseñanza secundaria en los estudiantes de ese nivel (CG2); capacidad para buscar, obtener, procesar y comunicar información, transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada (CG3); capacidad para elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales (CE3); capacidad para identificar y planificar la resolución de situaciones educativas (CE4); capacidad para transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo (CE34), etc.; por el otro lado, practicaba una docencia basada en la clase expositiva, centrada en la transmisión de contenidos teóricos, con poca aplicabilidad y, por eso mismo, desvinculada de la realidad profesional de los futuros profesores.

Perjudicaron aún más el proceso, en primer lugar, el aislamiento disciplinar que aumentaba exponencialmente la ya fragmentada concepción curricular. En segundo, la falta de diálogo entre los profesores y de los profesores con los alumnos. En tercero, la falta de coincidencia entre quienes enseñaban las materias teóricas y quienes tenían la responsabilidad de orientar el Practicum en los centros escolares. En cuarto, el desequilibrio que existía entre unas áreas y otras con relación a la asignatura de Aprendizaje y enseñanza de las materias de cada especialidad, dada la solidez de algunas y falta de tradición en otras. En quinto, el número a veces exagerado de profesores enseñando la misma materia (asignaturas en las cuales cada clase es administrada por un docente diferente).

En fin, de aquella idea defendida en la Memoria de Verificación del Máster con relación a las actividades formativas y a la metodología de enseñanza-aprendizaje que decía que

las clases expositivas consistirán básicamente en lecciones impartidas por el profesorado, dedicadas a la presentación del marco teórico, conceptual y metodológico de la asignatura [en cuanto que] las clases interactivas procurarán una mayor implicación del alumnado mediante el desarrollo de una

metodología docente centrada en el/la estudiante y basada en el estudio de casos, el análisis de proyectos y la resolución de problemas (p. 34).

apenas tenía sentido, por lo menos para una buena parte de la muestra entrevistada, la primera parte (las clases expositivas), pues la segunda (los estudios de casos, el análisis de proyectos y la resolución de problemas) continuaba siendo una aspiración a ser colocada en práctica en buena parte de las materias enseñadas.

5.3.3-Practicum

En la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, se establecían los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitaban para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. La concreción de dicha Orden en el Plan de estudio del Máster estableció que el alumnado debería, con independencia de la especialidad que hayan cursado dentro del máster, realizar una materia común denominada *Prácticas docentes en centros de secundaria*, con un total de 10 créditos.

Esta materia tenía como objetivo la realización de actividades de aplicación del conocimiento teórico-práctico aportado por las diferentes disciplinas científicas (tanto comunes como de la especialidad) a situaciones concretas, en contextos reales (las aulas, centros de Educación Secundaria e instituciones formativas de enseñanzas especiales).

Por tanto, las prácticas docentes debían concebirse como un proceso de inmersión en la cultura profesional de la docencia, orientada a la consolidación de una formación práctica de calidad para el alumnado y orientada por procesos de reflexión y dinamización de los contextos educativos en los que se realizan dichas prácticas.

La contribución del sistema universitario español a la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en materia de formación en la sociedad del conocimiento, comportaba una profunda transformación de todos los aspectos relativos a la estructura universitaria, a la vez que suponía un hito importante en su concepción

metodológica y en sus objetivos. Todo el discurso educativo asociado a este proceso de cambio ofrecía a oportunidad de renovación. Las competencias a adquirir por los estudiantes constituían una parte fundamental de la renovación de la formación universitaria en el EEES.

Las prácticas docentes eran consideradas un espacio fundamental en la formación de los futuros docentes, integrando en la acción todas las construcciones teóricas adquiridas a lo largo de los módulos comunes, específicos y de libre elección que los alumnos habían cursado durante los meses anteriores. Además, acercaban los estudiantes a la realidad socio-educativa en la que se enmarcaría su futura labor profesional.

Esta materia se centraba en el desarrollo de las siguientes competencias:

- 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;
- Valorar el papel de la cultura organizativa de cada centro y conocer las funciones de los diversos elementos que lo integran;
- Contrastar la visión personal de la enseñanza con el resto de profesionales de su centro para tomar decisiones conjuntas;
- Planificar el proceso de enseñanza en su área específica, diseñando materiales didácticos y tareas educativas;
- Desarrollar procesos de interacción y de comunicación efectiva en el aula, acreditando un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente;

- Analizar los resultados de la evaluación y extraer conclusiones que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la Universidad de Granada, la organización de esta materia establecía la asistencia obligatoria al centro durante un período de seis semanas con una carga de 100 horas de prácticas docentes. Las mismas estaban bajo la tutoría de un miembro del profesorado del centro responsable por indicar el horario diario cuando el alumnado se incorporase al centro de Prácticas. Cada tutor recibiría un máximo de dos alumnos en cada turno.

El alumnado elaboraría los siguientes documentos que se engloban en el Cuaderno de Prácticas:

- Plan Individual de Prácticas;
- Diario de Prácticas;
- Memoria de Prácticas;
- Informe de autoevaluación.

La Orden 3858, de 27 de diciembre de 2007, establecía en su párrafo final 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”*. El objetivo era, por tanto, la selección de centros donde se desarrollasen buenas prácticas reconocidas.

El informe del CGCDL (2009) se propuso durante el proceso de cambio de la formación inicial del profesorado, mencionado al inicio de este capítulo, aportar las *“bases para la selección de centros y que ofrezcan garantías para inducir buenas prácticas profesionales en los profesores noveles”*. En el citado informe se establecieron también las características comunes de los centros considerados de calidad:

- Planteamientos pedagógicos claros y compartidos por los miembros del centro;
- Dichos planteamientos son también compartidos por las familias, con las que también se mantiene una relación de confianza, y están implicadas de forma activa en la educación de sus hijos;
- Un estilo de gobierno basado en un liderazgo participativo alineado con los planteamientos pedagógicos;
- Una cultura de solución de problemas explicitada en planes concretos de intervención educativa.

Era cierto que, aunque la normativa establecía la selección de centros según criterios de buenas prácticas docentes, la gran demanda de estudiantes para realizar las prácticas, así como la ausencia de indicadores objetivos sobre los centros, impedían dicha selección. En el año 2013, en que se realizó la presente investigación, eran las instituciones educativas las que suministraban a la coordinación universitaria del MAES el listado de centros educativos en los que los estudiantes del Máster realizarían las prácticas docentes.

Para minimizar el efecto que la falta de indicadores para identificar los centros con buenas prácticas, existía una Comisión de Prácticas que analizaba el trabajo realizado por los centros de prácticas el año anterior y garantizaba que no se produjeran desajustes en la asignación. Desde la coordinación del Máster se procuraba también atender en la asignación de centros a dos criterios:

- Nombrar centros de prácticas de todos los contextos socioeconómicos;
- Nombrar centros de prácticas tanto rurales como urbanos para mostrar toda la diversidad de culturas de centros educativos.

Los tutores se adscribían de forma voluntaria a la tutorización de prácticas. Se les asignaban estudiantes de prácticas atendiendo al mayor número de horas de docencia de aquellos. En la realidad, esto significaba que, en la mayoría de los centros, se asignaban primero a tutores y luego a Jefes de Departamento. Aunque los informes sobre el MAES a nivel nacional (CGCDL, 2009) subrayaran una media relativamente baja (3,8 sobre 5) en la voluntad de todos los miembros del claustro en transmitir a los alumnos en prácticas la cultura profesional del centro, la experiencia del Máster en la Universidad de Granada demostraba que era mayor el número de tutores interesados en orientar que el número de alumnos disponibles (aproximadamente 800 tutores ofertados para 500 alumnos).

El *profesorado tutor de prácticas* en el centro docente intervino en los documentos que se elaboran en este proceso de la siguiente manera:

- Revisando el Plan Individual de Prácticas;
- Teniendo conocimiento y revisando (de modo opcional) la Memoria de Prácticas;
- Elaborando el documento base para la Evaluación el Informe para Evaluación de las Prácticas.

Desde el MAES de la Universidad de Granada se fomentaba la participación de los tutores de prácticas en reuniones de coordinación y seguimiento (MARÍN; MORENO; GUZMÁN, 2011):

- Coordinador de Prácticas de la Especialidad con Tutores de centro y supervisores (antes y después del período de estancia en el Centro de Prácticas);
- Coordinador de Prácticas de la Especialidad con el alumnado de la Especialidad (antes y durante de la estancia en el Centro de Prácticas).

Al profesorado de Universidad encargado de la Evaluación final del período de Prácticas se le denominaba supervisor de Prácticas y era responsable por acumular la información necesaria para aportar la calificación final a las Actas de Prácticas. El proceso de Prácticas requería una *organización* compleja, parte de la cual se refería a reuniones de información, coordinación y seguimiento. Los cuadros 7, 8 y 9 sintetizan estas reuniones con sus objetivos, temas más destacados a tratar e intervinientes:

Cuadro 7. Reuniones antes de la estancia en centros

Periodo	Temas	Intervienen	Objeto
Antes de la estancia en Centros	Normas y Plazos Plan de trabajo Documentos Criterios de evaluación	Coordinación de Prácticas Supervisores Especialidad Alumnado	Información previa al alumnado
	Concretar el diseño de los objetivos de Prácticas, Memoria de Prácticas e Informes de Evaluación Resolución de incidencias Sugerencias al Plan docente materias teóricas	Coordinación de Prácticas Supervisores y tutores de especialidad	Coordinación de la Universidad y Centros de Prácticas. Perfilear documentos de trabajo

Cuadro 8. Reuniones durante la estancia en centros

Periodo	Temas	Intervienen	Objeto
Durante estancia en los Centros	Reflexiones y apoyo a la práctica en los Centros. Orientaciones para la elaboración de la Memoria	Supervisores especialidad Alumnado	Seguimiento de la estancia en los Centros del alumnado

Cuadro 9. Reuniones después de la estancia en centros

Periodo	Temas	Intervienen	Objeto
Después de la estancia en Centros	Revisión del proceso de Prácticas. Análisis de resultados Propuestas de mejora	Coordinación de Prácticas Supervisores Especialidad Tutores de Centros	Conclusiones y mejoras para el curso siguiente

Por otra parte, la fase central de las Prácticas era organizada en varios periodos: (a) Inmersión en el centro; (b) Intervención directa y sistemática con el alumnado del centro y; (c) elaboración de la Memoria. Los cuadros 10, 11 y 12 concretan las actividades fundamentales del alumnado del Máster en este período.

Cuadro 10. Actividades del alumnado en el período inicial de prácticas

Fases/ Duración	Actividades del alumnado	Instrumentos de Registro	Sugerencias al tutor
Período Inicial o Inmersión en el Centro (una	Observación en el aula Conocer características socioeducativas de los grupos	Plantilla de Obs. Sistemática Diario de Prácticas	Pedir información sobre los resultados de la observación. Aportar datos clave sobre los grupos

semana a 10 días)	Recoger información sobre la organización y documentos de planificación de la vida del Centro	Memoria de Prácticas Diario de Prácticas	Organizar la información a suministrar. Consensuar con los demás tutores y equipo directivo.
	Intervenciones esporádicas en el aula de apoyo a alumnos, etc.	Memoria de Prácticas Diario de Prácticas	Reflexionar con los alumnos del Máster sobre las clases. Planear intervenciones puntuales del alumnado en Prácticas
	Elaborar el Plan Individual de Prácticas	Memoria de Prácticas Informe al supervisor	Organizar las intervenciones de los alumnos en Prácticas en las próximas semanas. Aportar orientaciones sobre la preparación de las clases

Cuadro 11. Actividades en el período de actuación

Fases/ Duración	Actividades del alumnado	Instrumentos de Registro	Sugerencias al tutor
Período de Intervención o actuación (tres semanas)	Planificar las partes de una UD que vaya a desarrollar	Memoria de Prácticas Diario de Prácticas	Aportar los documentos curriculares del Dpto. Corregir la planificación de la UD dando coherencia con

			los documentos curriculares Tomar notas para la evaluación
	Preparar las sesiones de clase con antelación y detalle y analizar con el tutor	Memoria de Prácticas Diario de Prácticas	Analizar con antelación el diseño de sesiones de clase del alumnado del Máster Tomar notas para la evaluación Dar sugerencias sobre gestión del aula
	Impartir las sesiones de clase registrando las incidencias, modificaciones, y correcciones del tutor	Memoria de Prácticas Diario de Prácticas	Reflexionar con el alumnado sobre el desarrollo de las clases impartidas, las incidencias no previstas y la capacidad de resolución de conflictos Tomar notas para la evaluación
	Diseñar, proponer, corregir y	Memoria de Prácticas	Revisar con antelación la

	comunicar resultados de alguna prueba de evaluación	Diario de Prácticas	prueba de evaluación. Aportar criterios para corrección Revisar el procedimiento para comunicar resultados de la prueba y corregir errores observados
	Recoger las aportaciones del profesorado tutor	Diario de Prácticas	Insistir en que sus sugerencias o correcciones sean registradas
	Tomar notas sobre las conclusiones finales de la Memoria	Diario de Prácticas	
	Registrar temas o dudas para las reuniones con el supervisor	Diario de Prácticas	Proponer alguna cuestión para llevar a la reunión con el supervisor (metodológica, de innovación...)
	Asistir a las reuniones con el supervisor	Diario de Prácticas	

Cuadro 12. Actividades período entrega de la Memoria

Fases/ Duración	Actividades del alumnado
Período de elaboración y entrega de la Memoria (entre dos y tres semanas)	Resumir la información disponible sobre el Centro y los grupos que afecte al desarrollo de las Prácticas.
	Reflexiones sobre la Observación sistemática al profesor tutor y al aula e incidencia de ella en la Planificación propia
	Encuadre de las sesiones impartidas en la Programación anual. Descripción detallada de la planificación previa (Objetivos, contenidos, competencias básicas a desarrollar en ESO, tareas propuestas al alumnado y detalle de las sesiones de clase). Reflexiones e incidencias surgidas en la actuación. Mecanismos de atención a la diversidad. Metodología empleada. Presentar la evaluación realizada y sus resultados.
	Detallar otros tipos de intervenciones del alumnado del Máster y reflexiones críticas
	Elaboración de conclusiones, anexo de autoevaluación, anexo del diario de Prácticas. Conexiones (si las hay) con el Trabajo Fin de Máster

La inmersión en la vida profesional del centro era el complemento formativo de la preparación inicial del profesorado de secundaria. De la importancia para los alumnos y de su propia satisfacción en este período de formación hablan los resultados de investigación nuestras (PUENTES, 2013; PUENTES; BOLÍVAR, 2014; PUENTES; BOLÍVAR; VERDEJO, 2015). En una encuesta realizada a 91 estudiantes del MAES de la Universidad de Granada se obtuvo el siguiente resultado relativo a aspectos generales (ver cuadro 13):

- A 46.23% del estudiantado encuestado le parecía poco satisfactorio el número de créditos dedicado al período de prácticas. Es decir, el alumnado demandaba un período de estancia mayor en los centros de prácticas que aquel que era concedido;

- El alumnado consideraba adecuado o satisfactorio tanto la selección del centro de prácticas (75,26%) como el perfil del tutor asignado (83%).

Cuadro 13. Valoración aspectos generales del MAES

ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN	SI			NO
	Satisfactoria 10 a 8	Aceptable 7 a 5	Insatisfactoria 4 a 0	
9-El número de créditos destinado al Practicum...	24,73	24,73	46,23	4,30
10-El número de créditos destinados al TFM ...	25,80	50,53	22,58	1,07
14-La selección del centro de prácticas ...	45,16	30,10	20,43	4,30
15-El perfil del profesor tutor en el centro ...	55,91	27,95	7,52	8,60

Cuando el estudio se llevó a cabo con preguntas más concretas sobre aspectos de las prácticas, encontramos los mismos resultados (ver cuadro 14):

- Apenas 21% del estudiantado consideraba satisfactorio o adecuado el tiempo de duración del Practicum para la formación práctica, para la intervención pedagógica y para la innovación;
- Vuelve a ser considerada satisfactoria o adecuada la selección de los centros de prácticas (79%) y la selección de los tutores (71%);
- En todos los ítems asociados al perfil del tutor (ítems 4, 10, 11, 12, 13 y 15), los porcentajes de satisfacción o adecuación están por encima del 70%;
- En todos los ítems relacionados con la organización del período de prácticas, 43% del alumnado consideraba insatisfactorio el tiempo dedicado a la observación durante el período de prácticas. Ese porcentaje subió a 62% cuando se trataba de la valoración del tiempo dedicado a dar clase en el centro. Estos resultados muestran la alta consideración que

tenía entre los estudiantes el aprendizaje durante el período de prácticas y su consideración como un tiempo insuficiente;

- El alumnado consideraba que su preparación para la observación de las clases y su impartición era insatisfactoria en 34% y 32%, respectivamente. Estos resultados nos hicieron suponer la existencia de una brecha entre el conocimiento teórico impartido y su aplicación práctica.

Cuadro 14. Valoración del Practicum

CONDICIONES Y CALIDAD	SI			NO
	Satisfactoria 10 a 8	Aceptable 7 a 5	Insatisfactoria 4 a 0	
1-El tiempo de duración del Practicum para la formación práctica, para la intervención pedagógica y para la innovación parece ser...	7,86	13,48	71,91	6,74
2-La selección de los centros de prácticas parece ser...	35,95	43,82	17,97	2,24
3-La selección de los profesores tutores encargados de la orientación en los centros parece ser...	42,69	28,08	23,59	5,61
4-El profesor tutor del centro parece disponer de las competencias que pretende ayudar a formar en mí.	49,43	31,46	13,48	5,61
5-El trabajo de coordinación entre la universidad y los centros parece ser...	15,73	37,07	38,20	8,98

6-El tiempo del Practicum destinado a la observación de la docencia en el centro parece ser...	25,84	28,08	42,69	3,37
7-La manera como estoy siendo preparado para observar las prácticas de los profesores en los centros parece ser...	21,34	39,32	33,70	5,61
8-El tiempo del Practicum destinado a dar clases en el centro parece ser...	15,73	15,73	61,79	6,74
9-La manera como estoy siendo preparado para dar clases en el centro parece ser...	25,84	35,95	31,46	6,74
10-Cuando doy clases, estoy siendo observado por el tutor del centro de manera que parece ser...	49,43	25,81	6,74	11,23
11-La planificación de la clase, previa a la impartición de la misma, tiene lugar con la orientación y apoyo del profesor tutor de manera que parece ser...	38,20	41,57	10,11	10,11
12-Al concluir cada clase observada, el profesor tutor analiza la misma conmigo de manera...	39,32	32,58	15,73	12,35

13-Al concluir la clase impartida por mí, el profesor tutor analiza la misma conmigo de manera...	40,44	37,07	13,48	8,98
14-Las clases planificadas e impartidas llevan en cuenta la búsqueda de innovación pedagógica de manera...	28,08	34,83	24,71	12,35
15-La evaluación que estoy recibiendo por parte del tutor de prácticas con relación a mi desempeño en el Practicum parece ser...	52,80	28,08	12,35	6,74

5.3.4. El Trabajo de Fin de Máster

Una vez concluido y evaluado positivamente el período de formación teórica, tras la realización y aprobación de las prácticas en centros docentes, los estudiantes del Máster debían elaborar y defender públicamente, ante una Comisión de Evaluación de la Especialidad, un Trabajo de Fin de Máster (TFM). Esta materia tenía asignados 6 créditos.

La elaboración y defensa del TFM serviría de instrumento de síntesis del conjunto de competencias desarrolladas en el Máster a lo largo de los diferentes módulos formativos y se valoraba favorablemente que estuviera relacionado directamente con la práctica docente de la especialidad correspondiente.

La elaboración del TFM se llevaba a cabo bajo la supervisión de un profesor de la universidad, pero podía contar con la asesoría compartida de un tutor de prácticas. Eran requisitos imprescindibles del TFM que:

1. El trabajo se oriente a la integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma coherente y acorde con los objetivos

concretos de formación propios de la titulación y requeridos en el perfil profesional de cada especialidad del máster;

2. Suponga un ejercicio reflexivo e integrador que conlleve aplicar conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en cada uno de los módulos formativos de la especialidad cursada y pueda proyectarse en la práctica.

Entre las diferentes modalidades posibles de TFM, Gutiérrez et al. (2013) señalaron las siguientes: (a) elaboración de una unidad didáctica; (b) una innovación docente; (c) una adaptación curricular a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo; (d) la validación de un material didáctico; (e) una breve investigación educativa; (f) el diseño de un plan de acción tutorial, o cualquier otro trabajo similar que reuniera criterios de calidad previamente definidos, consensuados y publicitados por el equipo docente de una determinada especialidad del máster.

A continuación, se explicitan las opciones posibles que ofrecía el TFM:

a) **PLANIFICACIÓN Y/O PROGRAMACIÓN CURRICULAR.**

La realización de una planificación curricular contextualizada en diferentes formatos temporales (ciclo, curso, trimestre) que incluya una programación didáctica exhaustiva de los contenidos a abordar, una secuencia lógica fundamentada de la materia, propuestas metodológicas e instrumentos de evaluación global de las competencias terminales de ciclo, año, trimestre... El estudiante podría planificar una secuencia de unidades didácticas desde una perspectiva disciplinar o interdisciplinar, incluyendo objetivos de la programación, competencias, metodologías, recursos didácticos, temporalidad, secuenciación, ...

b) **UNIDAD DIDÁCTICA.** Consistía en un diseño curricular fundamentado, centrado en una unidad didáctica de la especialidad cursada, que podría ser ensayada en el aula durante el período de Practicum en centros y evaluada bajo la supervisión del tutor del centro, el supervisor universitario y los compañeros del Practicum. Esta unidad didáctica, por tanto, habría de responder a los siguientes requerimientos: a) fundamentación de dicha unidad mediante la aportación relevante y actualizada de documentos que versen sobre la temática elegida y sustentada en aportes de investigación científico-didáctica; b) justificación

de esa unidad, atendiendo a la legislación vigente (Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, Decretos y Órdenes) y otros aspectos psicopedagógicos y didácticos que justifiquen su inclusión en el currículo de dicha etapa, ciclo y/o curso...; c) elementos de la Unidad Didáctica claramente diferenciados y definidos (objetivos, contenidos, temporalización; competencias básicas, metodología, recursos, atención a la diversidad, evaluación...); d) evaluación y seguimiento de la unidad; e) desarrollo completo de las diferentes sesiones, incluyendo anexos con el material completo y necesario para aplicar dicha unidad didáctica.

c) **INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.** Diseño y desarrollo de una investigación sobre un Proyecto de Innovación y Mejora en el marco de la didáctica específica de la especialidad cursada. Ésta debía estar basada en la aplicación o validación específica de instrumentos de evaluación que impliquen el uso de procedimientos de observación sistemática, recogida y análisis de datos cuantitativos y/o cualitativos, discusión y formulación de conclusiones.

d) **ACCIÓN DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA.**³⁵ En esta acción se incluían las siguientes modalidades: 1) El diseño y evaluación de un plan de acción tutorial (PAT); 2) Diseño y evaluación de un programa de orientación profesional, académico y/o vocacional; 3) diseño, desarrollo y evaluación de un Plan de Atención a la Diversidad; 4) Diseño, desarrollo y evaluación de un Plan de Convivencia; 5) Elaboración de un Plan Anual de Actuaciones, del Departamento de Orientación de un Centro de Secundaria, o de un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica

e) **ACCIÓN EN TEMÁTICAS TRANSVERSALES.** La elaboración de un plan de desarrollo comunitario, de educación para la ciudadanía, de una auditoría externa a una organización, de una carta de servicios, plan de mejora, diagnóstico-agenda 21 socio-ambiental en un municipio/institución o cualquier modalidad de planificación estratégica.

f) **PROYECTO INTEGRADO O ACCIÓN EXTRA-CURRICULAR.** Una planificación exhaustiva de salida de campo acompañada de la elaboración de guías didácticas o materiales de apoyo

³⁵ La Acción de Orientación Educativa estaba diseñada fundamentalmente para los alumnos de la especialidad de **Orientación Educativa**.

curricular que permitan conectar los contenidos de la especialidad aprovechando los recursos educativos del entorno y la comunidad desde una perspectiva multidisciplinar.

g) **INNOVACIÓN EDUCATIVA O MATERIALES DIDACTICOS.** La elaboración de materiales didácticos específicos, de innovaciones educativas, recursos y herramientas tecnológicas (software, hardware, mecánica, etc.) de uso educativo.

h) **OTRAS APORTACIONES.** Otro tipo de aportaciones similares a las anteriores claramente orientadas y consensuadas entre el equipo de profesores de la especialidad y el coordinador que deben ser de conocimiento público.

El TFM debía ser realizado bajo la supervisión de un profesor/a universitario, docente del Máster. Este profesor sería responsable por exponer al estudiante las características del TFM, de asistir y orientarlo en su desarrollo, de velar por el cumplimiento de los objetivos fijados, de valorarlo en tiempo y forma, y de autorizar su presentación y defensa ante la comisión de evaluación.

El estudio nuestro (PUENTES, 2013; PUENTES; BOLÍVAR, 2014; PUENTES; BOLÍVAR; VERDEJO, 2015), en el aspecto de valoración del TFM por parte de los estudiantes, expuso los siguientes hechos (Ver cuadro 15):

- 71% del estudiantado consideraba que el tiempo dedicado a la realización del TFM era satisfactorio o aceptable.

- 56% consideró satisfactoria o aceptable la selección de los directores del TFM.

- 70% manifestó que habían seleccionado personalmente su tema de TFM con ayuda de su director de forma satisfactoria o aceptable.

- Apenas 4% del estudiantado afirmó que su trabajo estaba siendo abordado de forma satisfactoria en el nivel de la intervención didáctico-pedagógica.

- 63% del estudiantado opinó que su trabajo estaba siendo tratado apenas en el nivel de diagnóstico de problemas y 42% que su TFM no pretendía resolver un problema didáctico específico detectado en el centro durante el Practicum.

Los resultados anteriores diseñan un Trabajo Fin de Máster que, como afirmaban González et al. (2012) sobre la especialidad de Biología-Geología, era realizado, en más de 50%, sobre unidades didácticas frente a otras posibles modalidades como pequeñas investigaciones.

Cuadro 15. Valoración del TFM

CONDICIONES Y CALIDAD	SI			NO
	Satisfactoria 10 a 8	Aceptable 7 a 5	Insatisfactoria 4 a 0	
1-El tiempo y el número de créditos que se destina a la realización del TFM parece ser ...	10,98	60,43	26,37	2,19
2-La selección de los directores (orientadores) del TFM parece ser ...	25,27	30,76	38,46	5,49
3-La selección del tema para la realización del TFM es hecha por mí con la ayuda do director.	45,05	24,17	19,78	10,98
4-El tema que investigo en el TFM está relacionado con la didáctica y con la metodología de la enseñanza de alguna materia específica.	53,84	27,47	5,49	9,89
5-El tema que investigo está siendo abordado en el nivel de la intervención didáctico-pedagógica.	3,95	31,86	9,89	18,68
6-El tema que investigo está siendo tratado apenas en el nivel del diagnóstico de problemas.	18,68	43,95	8,79	28,57
7-El tema que investigo está íntimamente relacionado con el Practicum.	43,95	25,27	12,08	18,68

8-El TFM que realizo pretende resolver un problema didáctico específico identificado en el centro durante el Prácticum.	16,48	24,17	17,58	41,75
9-El tema que investigo está íntimamente relacionado con el tema de investigación del director.	13,18	16,48	24,17	46,15
10-Mi TFM está destinado a presentar resultados de un estudio de observación de la realidad.	19,78	15,38	17,58	47,25

CONSIDERACIONES FINALES

El Máster Universitario de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas fue organizado e implementado por la Facultad de Educación de la Universidad de Granada, para atender la demanda de los estudiantes que deseaban orientarse profesionalmente hacia la docencia en niveles de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. La propuesta cumplía con las exigencias establecidas en la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 24 de mayo de 2006.

La regulación oficial para el título propuesto, enmarcado en lo dispuesto en la Ley Orgánica de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006), acerca del nuevo perfil del profesorado acorde con las exigencias sociales del siglo XXI, recogía las recomendaciones de la Comisión Europea, así como las experiencias nacionales e internacionales más relevantes respecto a la formación inicial y permanente del profesorado de niveles no universitario.

El modelo de formación del profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas que se pone en marcha en el país en la época de manera generalizada para todas las Universidades, no tenía antecedente directo que pudiera servir de referencia. Se trataba de un Máster universitario oficial de perfil profesional que integraba las nuevas competencias profesionales exigidas por el Espacio Europeo de Educación Superior para el profesorado.

El marco general para el presente diseño de Máster lo constituyó lo establecido en el Real Decreto 1393/2007 en el que se establecía la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Este Real Decreto se completaba, para el caso del Máster que nos ocupa, con las indicaciones específicas establecidas en la Resolución de 17 de diciembre de 2007 (BOE de 21 de diciembre de 2007) y en la Orden Ministerial de 27 de diciembre ECI3858/2007 (BOE 29 de diciembre de 2007). Esta Orden ministerial establecía las competencias que los estudiantes debían adquirir y los módulos que los planes de estudios deberían incluir como mínimo. El referente fundamental, por tanto, para la propuesta de

desarrollo del Título por parte de la Universidad de Granada era la propia Orden ministerial de 27 de diciembre de 2007.

El gran reto educativo del siglo XXI, una vez conseguida la escolarización de toda la población de entre 6 y 16 años, era mejorar la calidad de la educación que recibían todos los estudiantes con diferentes capacidades e intereses. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) establecía, en su preámbulo como principios fundamentales del sistema educativo, proporcionar una educación de calidad para todos compatible con la equidad, alcanzar el compromiso y esfuerzo compartido en la educación entre todos (alumnos, profesores, familias, administración, sociedad, etc.) y el logro de los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años, consistentes en la elaboración y desarrollo de un marco común europeo de competencias clave necesarias en una sociedad del conocimiento, y el establecimiento de planes educativos adecuados para que todos los ciudadanos pudieran adquirirlas en la educación obligatoria y seguir desarrollándolas en el contexto del aprendizaje permanente.

El Máster de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Granada formaba parte de un proyecto común y coordinado entre las diferentes universidades andaluzas, elaborado en estrecho contacto con los responsables de la educación secundaria y universitaria de la Junta de Andalucía, que había estado orientado en todo momento a facilitar la movilidad y el intercambio entre los estudiantes de las diferentes universidades andaluzas. Tenemos que señalar además que el Máster de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Granada era el primer Máster de nueva implantación a obtener la verificación favorable por parte de la ANECA, que seguía estrictamente las directrices del Real Decreto 1393/2007 por el que se establecía la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y que, desde su inicio, contaba con una Comisión Académica.

REFERENCIAS

ALONDO, Felipe Trillo; LÓPEZ, Xulio Rodríguez López. La Formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria: crónica de una experiencia. El caso de la universidad de Santiago de Compostela en el contexto de Galicia. *Revista Fuentes*, v. 11, p. 41-65, 2011.

ALONDO, Felipe Trillo; LÓPEZ, Xulio Rodríguez López. La Formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria: crónica de una experiencia. El caso de la universidad de Santiago de Compostela en el contexto de Galicia. *Revista Fuentes*, v. 11, p. 41-65, 2011.

AUNIÓN, J. A. El dinero nunca es suficiente. *El País*, lunes 13 de diciembre de 2010, Madrid, p. 37.

AYUSO, Jesús Manso. La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: análisis y valoración del modelo de la LOE. *Tesis Doctoral*. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. 2012.

BOLÍVAR, Antonio. *Competencias básicas y currículo*. España: Editorial Síntesis, 2010.

BOLÍVAR, Antonio. *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. España: Ediciones Aljibe, 2006.

BOLIVAR, Antonio. Mediocres en excelencia, sobresalientes en equidad. *El País*. 11 de diciembre de 2010. Disponible en <<http://sociedad.elpais.com/sociedad/2010/12/11/actualidad/1292022006_850215.html>>, acceso el día 02 de octubre 2012.

BOZU, Zoia. *El perfil de las competencias profesionales del profesorado de la ESO*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL). Septiembre 2007, disponible en <<http://www.oei.es/docentes/articulos/perfil_competencias_profesionales_profesorado_eso_bozu.pdf>>, acceso en 19/12/2012.

BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 19, p. 1-28, 1999.

CARABAÑA, Julio. Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA. Disponible en << http://www.colegiodeemeritos.es/Documentos/DelColegio_Documento2_InformePisa/seccion=32&idioma=es_ES&id=2008052910570001&activo=1.do>>, acceso el día 02 de octubre de 2012.

CE (Comisión Europea). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Bruselas, 8.9.2006.

CE (Comisión Europea). Las competencias clave: un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Madrid: Eurydice, 2002, 156p. Disponible en Internet (<http://www.eurydice.org>).

CE (Comisión Europea). Mejorar las competencias en el siglo XXI: Agenda para la cooperación europea en la escuela (Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones). Comisión de Comunidades Europeas. Bruselas, 2008.

CEA (Consejería de Educación de Andalucía). PISA: resultados en Andalucía. 4 de diciembre de 2007. 74p.

COMUNIDADES EUROPEAS. Competencias clave para el aprendizaje permanente: un marco de referencia Europeo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo. 2ª etapa. No 1. 2007. 16p.

Consejo General del Colegio de Doctores y Licenciados. La dimensión práctica en la formación inicial del profesorado de secundaria: orientaciones para el reconocimiento de centros de buenas prácticas. Una aportación desde el ejercicio profesional. Informe al Consejo Escolar del Estado, 2009.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L.

O.; JUNQUEIRA, S. R. A. *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

DAY, Charistopher. *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. España: Narcea, 2005.

ESTEBARANZ, Araceli. Formación del profesorado de educación secundaria. *Revista Tendencias Pedagógicas*, no. 19, p. 149-173, 2012.

ESTEVE, José Manuel. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemáticas. La formación inicial. *Revista Educación*, 240. Mayo-agosto, 2006, p. 19-86.

EUROPEAN COMMISSION. Directorate-General for Education and Culture. *The key competencies in a knowledge-based economy: a first step towards selection, definition and description*. A proposal by the working group on key competencies, set up by the European Commission in the framework of the 'Objectives Report'. Concept document of the Commission expert group on 'Key competencies', March 2002.

EUROPEAN COMMISSION. Directorate-General for Education and Culture. *A Memorandum on Lifelong Learning*. Commission Staff Working Paper, SEC (2000) 1832. Brussels: European Commission, 2000.

EUROPEAN COMMISSION. Directorate-General XXII - Education, Training and Youth. Directorate-General V - Employment, Industrial Relations and Social Affairs. *White Paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1996. Available on the WWW:

EURYDICE. *La evaluación de la calidad de la formación del profesorado europeo*. Madrid, Secretaria General Técnica – C.I.D.E., 2006, 96 p. Disponible en: <http://www.eurydice.org>, acceso en 29/11/2012.

EURYDICE. *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior. Madrid, Secretaría General Técnica-C.I.D.E., 2002, 155 p.

EURYDICE. *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe II: Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior General.* Madrid, Secretaría General Técnica- C.I.D.E., 2004, 167 p.

EURYDICE. *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe III: Condiciones laborales y salarios. Educación Secundaria Inferior General.* Madrid, Secretaría General Técnica- C.I.D.E., 2003, 209 p.

EURYDICE. *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior General.* Madrid, Secretaría General Técnica- C.I.D.E., 2004, 99 p.

EURYDICE. *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe anexo: Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002). Educación Secundaria Inferior General.* Madrid, Secretaría General Técnica- C.I.D.E., 2005, 24 p.

FARACO, J. Carlos González; VICIOSO, Juan Ramón Jiménez; MORENO, Heliodoro Manuel Pérez. El nuevo modelo formativo del profesorado de educación secundaria y su proceso de implantación en las universidades andaluzas. *Revista Fuentes*, v. 11, p. 66-85, 2011.

FERNÁNDEZ, José M. Matriz de competencias del docente de Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, número 36/2, pp. 1-14, 2005, disponible en <<http://www.rieoei.org/investigacion/939Fernandez.PDF>>, acceso en 18/12/2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.* 15. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000. (primera edición en 1996).

GARCÍA, C. M. *Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido.* Ponencia presentada al Congreso *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago de Compostela, España, 6-10 jul. 1992. Disponible en: <www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo>. Acceso em: 17/10/2006.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 1998.

GONZÁLEZ GARCÍA, F., Carrillo-Rosúa, J., Jiménez Tejada, M.P., Sánchez Guadix M.A., Vílchez González, J.M., Álvarez Suarez, P., Moreno Verdejo, A.J. Reflexiones sobre tres cursos de experiencia en la formación del profesorado de secundaria en la especialidad de biología-geología en la Universidad de Granada. In: A.M. Sarmiento, M. Cantano, G. Ruiz de Almodovar (Eds.), *Comunicaciones del XVII Simposio sobre Enseñanza de la Geología* (pp. 173-183). Huelva (España): Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva, 2012.

GUTIÉRREZ, J., Moreno, A., Gallardo, M.A., Sánchez, C. *Guías Académicas del Master Universitario de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Granada*. Universidad de Granada, 2013. <http://europa.eu.int/comm/education/lb-en.pdf>

IE (Instituto de Evaluación). *PISA 2009, Informe Español*. Madrid: MEC. 2010, 208p.

IMBERNÓN, Francisco (Coord.). *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. España: Editora GRAÓ, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista Educación*, 240. Mayo-agosto, 2006, p. 41-50.

INSTITUTO ESTADÍSTICO DE ANDALUCÍA. Información estadística de Andalucía.

LOE - Ley Orgánica de la Educación 2/2006, de 3 de mayo de 2006.

MARÍN, A., Moreno, A., García, A. Las Prácticas Docentes en el Máster de Secundaria. In: Ramírez, S., Sánchez, C., García, A. Latorre, M.J. (coordinadores). *El Practicum en Educación Infantil, Primaria y Máster de Secundaria. Tendencias y buenas prácticas*. Madrid: EOS, 2011.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas-SP: Papirus, 1998.

Memoria de Verificación del Máster. Máster de Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y enseñanzas de Idiomas. Universidad de Granada. 2009. Disponible en <http://masteres.ugr.es/profesorado/>, acceso 20/02/2013.

MÚÑOZ, Ricardo Fernández. Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Organización y Gestión Educativa, Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Praxis. nº 1, enero-febrero, 2003, p. 4-8. Disponible en <<http://www.uclm.es/profesorado/Ricardo/Cursos/CompetenciaProfesionales.pdf>>, acceso en 4/01/2013.

MÚÑOZ, Ricardo Fernández. Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Organización y Gestión Educativa, Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Praxis. nº 1, enero-febrero, 2003, p. 4-8. Disponible en <<http://www.uclm.es/profesorado/Ricardo/Cursos/CompetenciaProfesionales.pdf>>, acceso en 4/01/2013.

NCG56/5: Reglamento de Régimen Interno de la Facultad de Ciencias de la Educación. Boletín Oficial de la Universidad de Granada nº 56. 8 de marzo de 2012. Disponible en http://fcce.ugr.es/documentos/facultad/reglamento_de_regimen_interno/NCG565_20-2-2012.pdf. Acceso 19/06/2013.

OE (Oficina de Estadística). Datos y cifras: curso escolar 2010/2011. Madrid: Ministerio de Educación, 2010, 52p.

ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre (BOE nº 312, del 29 de diciembre de 2007, pp. 53751 y siguientes).

PALOMAR, Javier Díez; GONZÁLEZ, Aitor Gómez. Pisa, algunas pistas para el uso e interpretación de sus datos. OGE. No. 6. Noviembre-diciembre de 2010, pp. 1-4.

PEREYRA, Miguel A.; LUZÓN, Antonio; TORRES, Mónica. Pisa, un nuevo escenario en la política educativa mundial. OGE. No. 6. Noviembre-diciembre de 2010, pp. 1-6.

PERRENOUD, Ph. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas-SP: Editora Papirus, 1998. p. 161-178.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; NETO, A. Q. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009. Disponible en: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/8216>

PUENTES, Roberto Valdés. *El modelo de formación del profesorado de Educación Secundaria en España: el caso del Máster de la Universidad de Granada*. Informe de Post-Doctorado de la CAPES. Supervisor Prof. Dr. Antonio Bolívar Botia. Universidad de Granada, España, julio de 2013.

PUENTES, Roberto Valdés; BOLÍVAR, Antonio. La experiencia española de formación del profesorado: el Máster en Educación Secundaria. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 21, n.1, p. 159-173, jan./jun. 2014. Disponible en <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25059>

PUENTES, Roberto Valdés; BOLÍVAR, Antonio; VERDEJO, Antonio Moreno. Una valoración de la formación inicial de profesores en España: El Máster en Educación Secundaria. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.31, n.03, p. 251-27, Julho-Setembro 2015. Disponible en <https://www.scielo.br/j/edur/a/H8SqLTZs9DjXQSxhcntBqTH/?lang=es>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, no. 260, 30 de octubre de 2007, p. 44037-44048.

Referencias jurídicas – Textos legales.

RYCHEN, Dominique. *Las competencias clave para el bienestar personal, social e económico*. Ediciones Alfibe, 2003.

SARRAMONA, Jaume. Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 2007, no. 12, p. 31-40.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado*. Revista de Currículum y formación del profesorado, 9, 2, p. 1-30, 2005. Disponible en: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>>. Acesso em: 17/10/2006.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (I), p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. S. Those Who Undertand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2003.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr., 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, 2000. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=isso>. Acesso en: 21/11/2006.

VILCHES, Amparo; PÉREZ, Daniel Gil. El programa PISA: un instrumento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 53 (2010), pp. 121-154.

ZABALZA, M. A. *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. Madrid-Es.: Editora Narcea, 2006, 253p.

ZABALZA, Miguel A. Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista Educación*, 240. Mayo-agosto, 2006, p. 51-58.

SOBRE O AUTOR



Roberto Valdés Puentes (Cuba/Brasil): Especialista en Didáctica y en Historia de la Educación. Postdoctorado en Educación por la Universidad de Granada (España, 2013). Doctor en Educación por la Universidad Metodista de Piracicaba (Brasil, 2003). Máster en Ciencias Pedagógicas (Cuba, 1998). Licenciada en Educación en el área de Geografía (Cuba, 1991). Profesor

asociado de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Uberlândia. Coordinador del Gepedi - Grupo de Estudio e Investigación sobre Didáctica Desarrolladora y Profesionalización Docente y Director de la Colección Biblioteca Psicopedagógica y Didáctica. Es autor u organizador de 45 libros, 80 capítulos y 107 artículos científicos en revistas de Cuba, Brasil, Chile, México, España, Canadá, Rusia y Ucrania. Contacto: robertovaldespuentes@gmail.com

La atención de este estudio estuvo en la eficiencia de los sistemas educativos para concebir, implementar y gestionar proyectos verdaderamente capaces de llevar a cabo la formación integral de los estudiantes. La educación, la escuela y la enseñanza existen para que los alumnos tengan condiciones de adquirir el repertorio de competencias clave que los preparen para actuar de manera activa, consciente y satisfactoria en el proceso de transformación de sí mismos y del modelo de sociedad escogido colectivamente.

