



**VOL. 23, Nº 3 (JULIO-SEPTIEMBRE, 2019)**

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

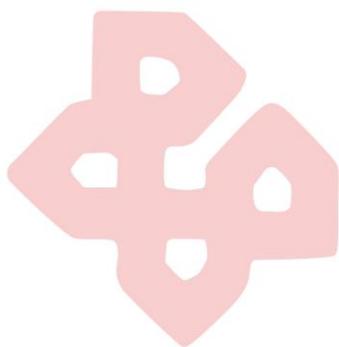
DOI: 10.30827/profesorado.v23i3.9409

Fecha de recepción: 17/05/2019

Fecha de aceptación: 31/07/2019

# **EL MÁSTER DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: REVISIÓN, BALANCES Y PROPUESTAS DE MEJORA**

*The Master Degree of Secondary School Teacher Initial Education: a review, balance and improvement proposals*



*Juan Manuel Escudero Muñoz*

*Margarita Campillo Díaz*

*Juan Sáez Carreras*

*Universidad de Murcia*

*E-mail: [jumaes@um.es](mailto:jumaes@um.es) ; [marga@um.es](mailto:marga@um.es)*

*[juansaez@um.es](mailto:juansaez@um.es)*

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8037-7400>*

*<https://orcid.org/0000-0001-6979-1689>*

*<https://orcid.org/0000-0002-0043-9254>*

## **Resumen:**

Hay un amplio consenso en que el profesorado y la formación docente son factores clave de la calidad y mejora de la educación, pero ello no acaba de traducirse en las políticas y decisiones efectivamente consecuentes por parte de los países, el nuestro en particular. El Máster de Educación Secundaria vigente, uno de los cambios reciente llevado a cabo, no ha logrado cumplir las expectativas albergadas. Este artículo hace explícito, primero, un determinado marco teórico que subraya la necesidad de tomar en consideración la educación secundaria como ámbito laboral, el núcleo curricular de la formación inicial del profesorado y el gobierno de la misma. Los referentes y criterios conceptualmente justificados nos han servido para llevar a cabo una revisión y un balance del surgimiento, el diseño, la implementación y los resultados del Máster. La metodología empleada integra informaciones de la propia experiencia y unos cuantos estudios que se han realizado en fechas

recientes sobre aquél, describiendo y valorando una panorámica que, sin ser representativa, merece considerarse como una aproximación digna de atención. En las conclusiones finales, además de reclamar la necesidad de investigaciones sucesivas bien fundamentadas y de alcance, se abren algunas líneas de discusión y mejora en planos macro, meso y micro. Mientras las de carácter estructural van a depender de posibles pactos sociopolíticos, las propiamente pedagógicas y organizativas podrían y deberían acometerse con actuaciones ya realizables en los centros de formación y por parte de los agentes formadores directamente involucrados.

*Palabras clave:* Diseño y desarrollo del Máster, Educación Secundaria, Formación inicial del profesorado, Propuestas de Mejora.

**Abstract:**

There is broad consensus that teacher and teacher education are key factors in educational quality and improvement, but this has not fully translated into consistent policies and decisions by the different countries, our very one in particular. The currently in force Secondary Education Master, one of the recently implemented changes, has not met the held expectations. This article makes explicit, first, a specific theoretical framework which underlines the need to take into consideration secondary education as a professional work environment, the core curriculum of initial teacher education and its government. The conceptually justified models and criteria have been useful to carry out a revision and assessment of the emergence, the design, the implementation and the results of the Master's Degree. The methodology employed includes information from our own experience and diverse studies which have been carried out in recent times about it, describing and valuing an outlook which, even not being representative, deserves being considered as a worth attention approach. In the final conclusions, apart from insisting on the need for subsequent, well-founded and far-reaching research, different discussion threads and improvements in the macro, meso and micro levels are suggested. While those of a structural nature are going to depend on potential socio-political agreements, the purely pedagogical and organizational could and should be undertaken with already achievable actions in teaching centers and by the educators of teachers directly involved.

*Key Words:* Master Design, Secondary School, Initial Teacher Education, Implementation and Improvement Proposals.

## 1. Introducción

La valoración, el reconocimiento y la formación docente ocupan lugares preferentes en la actual agenda educativa, interpelando más que nunca, quizás, a la sociedad, los gobiernos y las instituciones. La cuidadosa selección de aspirantes, el diseño y el desarrollo de una preparación inicial rigurosa, significativa y cuidadosamente inserta con propósitos y coherencia en el continuo de profesionalización que va desde la entrada en el sistema escolar al desarrollo sostenido y valioso a lo largo de toda la vida docente, son desafíos pendientes de todos los sistemas educativos, el nuestro muy en particular. Hoy en día la educación plena de la ciudadanía constituye una condición imprescindible para que las personas puedan llevar una vida digna, siendo considerada entonces como un derecho esencial que ha de garantizarse por su valor intrínseco y, también, por representar un derecho de otros derechos y deberes. Reviste, por lo tanto, un valor y una trascendencia no solo escolar, educativa y profesional, sino también social, cultural, económica, política y democrática.

Existe un amplio consenso en que la profesión docente es clave en ese concierto (no es posible garantizar una buena educación sin buenos docentes), de modo que su

profesionalidad y profesionalización son asuntos de una gran importancia. Lo que es y aprende, lo que piensa, hace y el modo en que vive el profesorado la docencia, influye poderosamente en la experiencia escolar y los aprendizajes del alumnado, y de ese modo realiza contribuciones notables en la existencia misma de todas las demás profesiones (Esteban, Sánchez y Sáez, 2016). No conviene, desde luego, caer en desmesuras y simplificaciones depositando en los y las docentes más contribuciones y responsabilidades de las razonables. En último extremo, porque cada país llega a contar con el profesorado que se empeña en crear y, además, porque las altas finalidades que les atribuimos han de ser situadas y puestas en relación dentro de una malla de corresponsabilidades que, ciertamente, dependen de factores muchas veces ajenos a su control y de la participación de otros agentes políticos y sociales, educativos, escolares y comunitarios.

Tras la transición democrática, en el sistema educativo han ocurrido, entre luces y sombras, múltiples cambios y reformas escolares. No deja de resultar paradójicamente llamativo que la formación inicial del profesorado, sobre todo el de educación secundaria, haya sido uno de los ámbitos más dejado de lado: no se ha ido más allá de retoques parciales y superficiales. A pesar de que nadie osaría dudar de su importancia, lo que ha prevalecido ha sido una suerte de inercia gubernamental e institucional injustificable. El asunto ha devenido, una y otra vez, una cuestión objeto de sistemáticas resistencias por parte de las fuerzas más influyentes, permaneciendo los sucesivos gobiernos, administraciones autonómicas y universidades como si no fuera con ellos. Se han levantado voces abogando por superar tal estado de cosas, y algo se ha hecho. Todavía, la garantía sistémica de una buena preparación docente inicial del profesorado sigue lamentablemente en el baúl de las asignaturas pendientes.

Es cierto que el Máster en cuestión ha supuesto la interrupción de la inercia mencionada. Pero, por desgracia, no hay acuerdos en que ello ha sido suficiente ni que pueda darse por zanjado el problema. Es sintomático el hecho de que el surgimiento de aquel obedeció, en realidad, a presiones externas planteadas por el proceso de Bolonia, y en menor grado a un conjunto de verdaderas convicciones, deliberaciones, conciertos e iniciativas surgidas, como hubiera sido menester, desde dentro. Dicha circunstancia puede ser una de las explicaciones de los pesares que todavía nos aquejan en la materia, sea por los contextos, coordinadas, decisiones y dinámicas que han afectado al diseño de ese proyecto formativo o, seguramente, por la indudable complejidad de la educación secundaria y los centros (en adelante IES) como contextos y textos laborales de todas las personas que ejercen en ellos la docencia y otros roles profesionales (equipos directivos, orientadores, trabajadores sociales...).

El Máster vigente ha sido valorado en general como una mejor oportunidad formativa que el precedente Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), tan denostado como sostenido inalterado desde los años setenta. Ha sido objeto de discusión, con todo, si realmente tal oportunidad fue bien aprovechada, si ha tenido coherencia, fundamentación y relevancia la formación diseñada y si se prestó la debida atención a la creación de condiciones, recursos materiales y humanos, y al proceso de implementación. En la década transcurrida desde los inicios del Máster hasta la fecha,

ha ido surgiendo todo género de valoraciones formales (más bien escasas) e informales (cotidianas y frecuentes). Muchos puntos de vista sostienen que quedaron cortos los objetivos y propuestas ni, tampoco, se acometieron decisiones estructurales y sustantivas de mayor calado y ambiciosas. Asimismo, que dada la diversidad de contextos y actores involucrados en su desarrollo e implementación (gobierno nacional, Comunidades Autónomas, universidades, facultades, formadores, alumnado), no se cuidaron convenientemente ciertos aspectos críticos como, en concreto, la deliberación y su concertación en niveles macro, meso y micro, la creación de capacidades y compromisos esenciales, la disposición efectiva de un modelo de gobierno idóneo, todos ellos esenciales en un asunto tan difícil lo es una formación docente de calidad.

Otro tema más de fondo es el referido a una apreciación bastante extendida según la cual el actual Máster no logró a tomar buena nota, interpretar y responder adecuadamente a los grandes desafíos personales, sociopolíticos y culturales que hoy en día interpelan a la educación y a sus profesionales. Se trata de retos provocados por extensos y profundos cambios sociales y culturales en la actual sociedad del conocimiento y la globalización, que están trastocando los patrones de socialización y la creación de subjetividades y horizontes vitales de las nuevas generaciones (la niñez y juventud actual es muy diferente a la de hace solo pocos años). Cada uno de ellos y sus interacciones recíprocas constituyen nuevas realidades y urgencias, llegando a desbordar nuestros modelos educativos tradicionales, la escolarización muy en particular y desde luego a los profesionales que son y ejercen como tales en las instituciones.

En fechas recientes, el pasado mes de noviembre, convocado por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), se realizó un Foro bajo el título “Educación para el siglo XXI. Desafíos y propuestas sobre la profesión docente”; en sesiones apresuradas de mañana y tarde se ofrecieron análisis y propuestas (insuficientemente debatidas, sin embargo) sobre diversos temas, la formación inicial entre ellos. Una publicación reciente (MEC, 2019) ha realizado una síntesis, pero reducida al mero recuento de porcentajes de las respuestas obtenidas de una muestra de personas que cumplieron un cuestionario online. Al día de hoy, por lo tanto, hay un inventario de temas pendientes (selección, entrada en la docencia, condiciones de trabajo, formación continuada, evaluación, etc.) y, desde luego, una valoración bastante compartida de que la preparación inicial del profesorado requiere cambios importantes de fondo y forma. Uno de ellos atañe en concreto a qué hacer y cómo con la formación inicial del profesorado (Máster) de la que aquí se trata. Tenemos, pues, motivos fundados, y no solo coyunturales, para acometer una revisión y balance del estado de la cuestión, por más que el espacio disponible permita poco más que un tratamiento solo aproximado.

En la primera parte, el artículo propone un marco teórico, elaborado con el propósito de fundamentar la revisión y el balance que nos proponemos. En la segunda, los referentes y criterios serán aplicados al Máster, realizando una revisión y balance panorámico de unos cuantos hitos que ha presidido tanto el surgimiento como el

desarrollo y algunos resultados del proyecto. En el último punto, se ofrecen sucintamente ciertas conclusiones destacando varias líneas de mejora basadas en el estudio aquí llevado a cabo.

## **2. Fundamentación**

La revisión, el balance y las propuestas de mejora que puedan hacerse sobre el Máster requieren algún marco conceptual teóricamente fundamentado en el conocimiento elaborado y relativamente bien contrastado en materia de formación inicial docente. Consta, primero, de una referencia sucinta a la educación secundaria (contexto y texto de los futuros docentes), segundo, una explicación del núcleo curricular de la formación inicial y, tercero, la consideración de varios aspectos relacionados con el gobierno de la misma.

### **2.1. La educación secundaria como contexto y texto de la formación docente**

El tramo escolar de nuestra educación secundaria tiene un significado y trascendencia educativa y social indudable. Ha sido, desde los noventa, objeto de todo género de análisis y reconocimientos, incluidos aquellos que, sin cuestionar su razón de ser, han encendido debates sobre sus posibilidades y limitaciones. En términos profesionales, constituye un contexto docente laboral tan relevante como complejo, tan apasionante para quienes ejercen en ella como incierto para los que se preparan para, quizás en algún momento, hacerlo. Los actuales Institutos de Educación Secundaria (IES) incluyen el tramo correspondiente a la educación secundaria obligatoria (ESO), otros de carácter postobligatorio - bachillerato y familias profesionales de grado superior - y asimismo la formación profesional de grado medio, además de una oferta variada de programas destinados al alumnado con mayores riesgos de salir del sistema sin la formación debida.

Tal diversidad de proyectos educativos y una población estudiantil extremadamente diversa con la que el profesorado ha de trabajar exigen del mismo un bagaje múltiple y bien trenzado de valores, saberes y capacidades, sensibilidades, identidades, actitudes y compromisos, “herramientas” del oficio, en suma. Aprender a ser y ejercer como docentes no es algo que venga dado o que surja, sin más, por generación espontánea. Es, en esencia, una opción de vida y un cometido cultural, social y moral, cuya construcción positiva para el profesorado y para otros precisa determinadas condiciones, experiencias, dinámicas y relaciones favorables. Lo serán, efectivamente, en tanto que contribuyan a que las personas involucradas acierten a conferir sentido y propósitos a sus tareas y responsabilidades, dominar y expandir saberes plurales y estrategias variadas, flexibles y adaptadas para realizar el propio trabajo. Y, desde luego, en la medida en que adquieran y reconstruyan las creencias, concepciones y prácticas, los valores, actitudes y compromisos que son insoslayables en una profesión, como la docencia, de servicio social y comunitario, de extrema complejidad y potencialmente rica y apasionante.

Del profesorado de secundaria se espera que contribuya a promover y consolidar conocimientos y aprendizajes esenciales de la ESO, un derecho que asiste a todo el alumnado que la cursa. Ello supone que haya de activar resorte cognitivos, emocionales, sociales y éticos para reconocer y atender a estudiantes muy diversos, normalmente en las aulas y el currículo regular, pero también con frecuencia en diferentes medidas o programas destinados al alumnado en situaciones de desventaja y riesgo de exclusión. En otras, la ampliación y profundización propia de quienes cursan bachillerato, ciclos formativos de grado medio o superior comportan sus propias exigencias y demandas del profesorado, en parte similares a las anteriores, pero con sus propias diferencias: en objetivos del aprendizaje escolar y contenidos de la enseñanza, en metodologías, entornos formativos, materiales y relaciones pedagógicas, en la evaluación y certificación. Basten estos ligeros apuntes para llamar la atención sobre el hecho de que un tal contexto laboral representa, en efecto, para la docencia una tensión, que no es menor, entre la finalidad imperativa de garantizar a todo el alumnado (de la ESO) el derecho a una formación obligatoria de calidad y, al mismo tiempo, proveer una formación postobligatoria tal que, además del sentido que en sí misma tenga, abra al alumnado ventanas de posibilidad hacia posteriores y más exigentes trayectorias formativas.

Tal cruce de derechos, expectativas y demandas diferentes, de realidades y retos educativos que afectan a esta etapa no son meras especulaciones abstractas ni temas baladíes. La persistencia, por ejemplo, de desigualdades, fracasos y exclusiones en la ESO, uno de los asuntos pendiente más lacerante en nuestro sistema educativo, representa un serio motivo de malestar socioeducativo y también personal y familiar para la población escolar, el sistema como un todo y los IES como organizaciones; en medio y formando parte de todo ello, el profesorado en ejercicio y los aspirantes a serlo alguna vez. El imperativo de afrontar este problema es una cuestión tan inexcusable desde un punto de vista moral y social como realmente difícil, e interpela no solo al profesorado sino también a otros muchos actores afectados e involucrados.

Asimismo, las exigencias de una formación de calidad y excelencia para estudiantes que van mejor y albergan altas expectativas de futuro, crea un caldo de exigencias y una carrera sin fin (no ausente de competitividades), apta para someter al profesorado a todo género de presiones, razonables algunas y no tanto otras. Desenvolverse razonablemente bien como docentes en este entorno laboral, donde convergen y colisionan diversidades estudiantiles con mochilas repletas de diferencias de clase, personales y culturales múltiples y otras diferencias en capacidades, intereses, motivación y aspiraciones, es algo que reclama una profesionalidad intelectual, moral y socialmente sólida, pedagógicamente capaz y comprometida y, seguramente, una revisión a fondo de la preparación inicial y continuada del personal. Los diferentes proyectos curriculares de educación secundaria y otros afines y colaterales, los procesos y relaciones pedagógicas y la diversidad de tareas y responsabilidades docentes no podrán ser bien entendidas y ni acometidas, hoy en día, si no se provee y cultiva un amplio bagaje de saberes, capacidades, actitudes y compromisos a los que se hará mención posteriormente.

De otra parte, al lado de los aspectos pedagógicos citados, las condiciones del puesto de trabajo, el modelo cultural y organizativo los IES -que ha sufrido tantos cambios en la historia más reciente como mantenido una buena parte de sus patrones y regularidades (Viñao, 2013) - constituye otro flanco que no puede ser dejado de lado. La estructura, las tareas, procesos y relaciones docentes en el seno de la organización de los IES exigen la difícil tarea de conciliar una identidad disciplinar (no compacta sino variada al mismo tiempo que enraizada en el pasado, además de razonablemente necesaria) con una identidad pedagógica por así decirlo, centrada en qué y cómo hacer de cara a facilitar (trabajando con un alumnado muy diverso) aprendizajes rigurosos, profundos, relevantes, creativos y significativos. Tampoco es fácil erradicar el culto al individualismo (sosteniendo la inexcusable individualidad), asumiendo a los efectos convenientes una cultura de coordinación, de trabajo colegiado y la construcción de proyectos e innovaciones decididas y comprometidas con otros.

Ni, finalmente, puede pasarse alto que la justificada faceta de una profesionalidad docente ampliada (además del trabajo de aula, participación activa en proyectos de centro y departamentos, en formación e innovación, tutoría personalizada y relaciones no siempre fáciles con los estudiantes y familias, etc.), conlleva habitualmente una intensificación personal y profesional que puede llegar a ser desbordante en ocasiones, constituyendo una fuente de desafecciones y queme profesional. No es extraño entonces, como ha descrito y analizado con detalle Bolívar (2006), que los centros de secundaria constituyan un lugar de trabajo singularmente difícil al tener que armonizar identidades múltiples consigo mismos y con otros actores, colegas, estudiantes, equipos directivos, administración, familias. Dados los cambios corrientes en todos esos ámbitos, es comprensible que la formación docente inicial (además de otras fases de la profesión) esté reclamando una profunda revisión teórica y práctica, debiendo insertarla además en el contexto de transformaciones similares de la educación y el sistema en su conjunto.

## **2.2. El profesorado a preparar y los entornos facilitadores de los aprendizajes docentes**

Un buen proyecto de preparación inicial del profesorado ha de responder lo mejor posible a la cuestión de qué docentes, por qué y para qué formar, de qué manera crear condiciones, entornos y actividades que lo hagan posible, dos cuestiones de calado tratadas en la literatura especializada (Baxan y Broad, 2017; Caena, 2014; Darling Hammond, Hyler y Gardner, 2017; Zeichner y Conklin, 2008; OECD, 2019). Se refieren a diversos elementos (y perspectivas sobre ellos) bajo la categoría núcleo curricular de la formación (Escudero, 2019): finalidades y orientación del modelo de profesorado, contenidos de la preparación inicial, aprendizajes docentes a facilitar, metodologías y actividades idóneas para alcanzarlos.

### **2.2.1. Contenidos y aprendizajes docentes.**

Una propuesta marco, que ha sido planteada con propósitos heurísticos por una Comisión de la Unión Europea (EC, 2013a), puede servirnos como una aproximación. Para señalar algunas claves relevantes, tal como se expone en la tabla siguiente.

Tabla 1  
*Conocimientos, capacidades y actitudes docentes.*

Conocimiento y comprensión	Capacidades	Disposiciones, creencias, actitudes, valores y compromisos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos disciplinares.</li> <li>• Conocimiento pedagógico del contenido a enseñar</li> <li>• Conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje</li> <li>• Contenidos curriculares.</li> <li>• Bases interculturales, históricas, filosóficas, psicológicas y sociales de la enseñanza</li> <li>• Contextos, instituciones y aspectos organizativos de las políticas educativas.</li> <li>• Cuestiones de inclusión y equidad.</li> <li>• Uso efectivo de tecnologías en el aprendizaje.</li> <li>• Psicología evolutiva.</li> <li>• Procesos de grupo, teoría del aprendizaje y motivación</li> <li>• Evaluación de procesos y métodos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación, gestión y coordinación de la enseñanza</li> <li>• Uso de materiales y tecnologías</li> <li>• Gestión de alumnos y grupos</li> <li>• Seguimiento, adaptación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los objetivos</li> <li>• Recabar, analizar e interpretar evidencias para tomar decisiones sobre la enseñanza-aprendizaje y su mejora</li> <li>• Usar, desarrollar y crear conocimiento de investigación para informar la práctica</li> <li>• Colaborar con los colegas, familias y servicios sociales</li> <li>• Habilidades de negociación en interacciones sociales y políticas con diversos implicados y en contextos diferentes</li> <li>• Habilidades de reflexión, meta-cognición e integración del aprendizaje individualmente y con otros profesionales</li> <li>• Adaptación a contextos múltiples y transversales (macro, meso y micro).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia epistemológica de la historia y la construcción de las áreas de conocimiento, su estatus y relaciones entre sí</li> <li>• Desarrollo de habilidades específicas y transferibles al trabajar los contenidos</li> <li>• Disposición a cambiar, ser flexible, desarrollar y mejorar el propio aprendizaje profesional de una forma sostenida, incluyendo la investigación</li> <li>• Compromiso con que todo el alumnado aprenda</li> <li>• Disposición a promover con el alumnado actitudes y prácticas democráticas apreciando la diversidad y culturas múltiples.</li> <li>• Actitudes críticas respecto a la propia enseñanza haciéndola visible y objeto de análisis y crítica.</li> <li>• Disposición a trabajar en grupo, colaborar con otros, participar en redes</li> <li>• Sentido de auto-eficiencia y eficacia.</li> </ul>

Fuente: Basado en EC, 2013a, p. 45-46

A nuestro entender y pese a algunos matices que será conveniente hacer, los aspectos de la profesionalidad señalados permiten desbrozar de algún modo la cuestión relativa al modelo de profesorado a formar, particularmente en lo relativo a contenidos y aprendizajes. Los matices que vienen al caso se refieren a que no sería adecuado definir la profesionalidad docente como una suma de elementos separados y aditivos que figuran en los tres bloques propuestos: contenidos y comprensión, capacidades y actitudes. Ello significaría persistir en una visión atomizada cuestionable (incluso a pesar el propósito heurístico de la propuesta). Puede serlo la inclusión en el primer bloque de elementos (contenidos y comprensión) cuya naturaleza epistemológica es distinta, así como que, en la tercera columna, se indiquen otros (por ejemplo, historia y construcción social y epistemológica de las áreas de conocimiento, investigación pedagógica, educación para la ciudadanía democrática, etc.), que tienen una plena razón de ser también en la primera: sin ellos, como contenidos de la formación, excelsas actitudes como esas, o igualmente las capacidades, pueden

quedar vacías de sustancia. Cabe, con todo, decir que la propuesta referida tiene en su haber:

a) El reconocimiento explícito de que no es posible una buena formación docente sin una base cultural rigurosa, plural (aunque con omisiones) y relevante. Al respecto se citan explícitamente contenidos epistemológicos, sociales, psicológicos, interculturales, suponiendo (cosa que no se dice) que han de ser re-contextualizados reflexivamente en el currículo escolar y la enseñanza-aprendizaje, atendiendo a valores y principios (sustantivos, no solo actitudinales) relativos a desigualdades, justicia y equidad, al uso de TIC y otros medios. No se citan contenidos de carácter organizativo (son necesarios por lo dicho a propósito de la profesionalidad ampliada) ni otros sociopolíticos e ideológicos (lo que es revelador de un determinado sesgo psicológico de la propuesta de referencia). De ahí que, con una mirada más amplia, la propuesta de contenidos considerada sea pertinente, incorporando los reclamados temas relativos a la conciencia epistemológica crítica citada en la tercera columna, y siempre que, en línea con lo sostenido sensatamente por Lewis y Young (2013), la sustancia cultural de la formación constituya un sustento fundado y crítico de capacidades, actitudes, valores y disposiciones que ciertamente importan: ha de integrarse lo que se aprende, el sujeto que aprende y cómo se aprende. Este matiz es digno de atención, máxime en tiempos en los cuales el énfasis en los procesos (formas) tiende a dejar de lado lo que vale la pena y es necesario aprender: sin clarificar y tratar adecuadamente los contenidos, la formación puede adolecer de falta de rigor e irrelevancia, y la profesión docente, quedar privada de la solidez intelectual, social y ética, del reconocimiento académico que bien merece (Zeichner y Conklin, 2008).

De acuerdo con ello, no importan las meras nominaciones formales de los temas (materias, bloques, asignaturas) de la preparación docente sino, sobre todo, las teorías pedagógicas que representan y proponen acerca de la escuela y la educación, el currículo, la enseñanza y la profesionalización docente. Su integración y coherencia en el modelo del profesorado por el que se apuesta, y su proyección reflexiva, crítica y contextual en determinados proyectos de formación, son principios relevantes a considerar en la revisión y el balance que se pretende aquí.

b) Un énfasis debido en diversos e integrados aprendizajes docentes, de carácter cognitivo, emocional, social y ético. Se hace explícito que no solo se ha de aprender acerca de qué y cómo hacer las cosas (en tareas representativas de la profesión como planificación, uso de metodologías, atención a la diversidad, integración de materiales didácticos, etc.), sino también sobre qué hacer al fundamentar y justificar los por qué y para qué de la docencia. Se propone, entonces, no ya una formación de profesionales como meros técnicos, sino como intelectuales capaces de razonar y justificar sus prácticas (elaboración de proyectos para un alumnado diversos, formación de la ciudadanía, creación de entornos de aprendizaje facilitadores, uso reflexivo de las TIC y otros medios, evaluación del progreso y toma de decisiones con las ayudas sucesivas que los estudiantes necesiten, etc.).

c) Las capacidades destacadas asumen igualmente una profesionalidad personalmente solvente y reflexiva y, al mismo tiempo, colegiada, socialmente creada

y construida con otros. Una profesionalidad abierta al conocimiento disponible, a sacar buen provecho de proyectos y experiencias valiosas de otros y, asimismo, implicarse activamente en relaciones y dinámicas de colaboración analizando y reflexionando sobre sobre la práctica y su mejora, estudiando y buscando alternativas a problemas cotidianos, aprendiendo de y con otros a través del diseño y desarrollo de lecciones sometidas a planificación conjunta, análisis y revisión, acometiendo procesos en los que la formación en los propios lugares de trabajo y la innovación pedagógica vayan de la mano (Esteban, Sánchez y Saéz, 2016; Escudero, Cutanda y Trillo, 2017).

d) En la tercera columna, finalmente, se alude expresamente a la faceta, quizás, más social y éticamente comprometida de la docencia: valores, percepciones, juicios, decisiones y actuaciones basados en una perspectiva de redistribución justa y equitativa del derecho esencial a la educación. De ese modo, explícitamente se apela a que, al lado de las demás caras profesionales mencionadas, es ineludible tomar en consideración determinados principios y compromisos, dado que la docencia tiene entre sus manos nada menos que la educación de la mente, la afectividad y el civismo del alumnado. De manera que los temas que se acaban de citar en estos puntos pueden servir para la construcción de una mirada que es pertinente a nuestro Máster, atendiendo concretamente a su rigor, coherencia, integralidad y relevancia teórico-práctica.

### **2.2.2. Proceden algunos apuntes sobre los entornos de formación, las metodologías y relaciones entre los participantes**

Son inexcusables para trabajar debidamente los contenidos y promover los aprendizajes en cuestión. El reconocimiento prácticamente generalizado del carácter cognitivo, emocional, social, ético y práctico del aprendizaje docente (Kelly, 2006, Hargreaves y Fullan, 2014; Escudero, Cutanda y Trillo, 2017) demanda una variedad notable de metodologías, actividades e interacciones coherentes entre las mismas, una efectiva implicación, interés y motivación de los sujetos (futuros docentes, formadores), tanto en los tiempos y espacios de formación en las universidades como en los centros de práctica, así como un clima positivo y estimulante de relaciones. Serán convenientes, para ello, aquellas actividades que permitan al alumnado una comprensión profunda del conocimiento, el desarrollo de capacidades y actitudes relacionando teoría-práctica, oportunidades de trabajo personal y de colaboración con los colegas, acometiendo proyectos de indagación acordes con las capacidades citadas en el cuadro de referencia. De ese modo, al lado de actividades que hagan posible profundizar dialógicamente en los temas objeto de formación, serán convenientes otras que promuevan el trabajo conjunto de los futuros docentes en torno a proyectos, casos y situaciones dilemáticas; el análisis y la reflexión crítica sobre problemas educativos, procurando facilitar in vivo la comprensión y la búsqueda de respuestas fundadas, así el desarrollo de capacidades prácticas como de habilidades discursivas. De ahí la importancia atribuida al enfoque clínico de la formación, la formación “desde dentro”, el uso de “crónicas de la realidad”, la observación (bien focalizada y orientada) de aulas u otros contextos educativos (Esteban, Sánchez y Sáez, 2016; OECD, 2019). En definitiva, promover aprendizajes docentes rigurosos, vivenciados,

desafiantes, creativos y divergentes, atentos a las diversidades de los futuros docentes, ofreciéndoles modelos y vivencias de lo que previsiblemente encontrarán y habrán de acometer en su momento. Una preparación tal, bien se sabe, no podrá ser buena a base de prédicas ni de abstracciones, dada la naturaleza racional, emocional, social y ética del oficio y el aprendizaje del mismo.

Adoptando ahora una mirada de conjunto, señalemos que el núcleo curricular de la formación ha de estar atravesado por un criterio rector de coherencia conceptual. Se entiende por tal (Escudero, 2019) el grado en que aquella esté bien construida y compartida en torno a visiones valiosas acerca de una buena enseñanza-aprendizaje (educación secundaria), traduzca una concepción y apuesta por el modelo docente a crear (y también de centros escolares y otros agentes dentro de ellos) y, por lo tanto, se proyecte y se cultive en todo el plan de estudios (propósitos, contenidos, metodologías, etc. de los distintos bloques de la formación, incluido el que se realiza en los IES, tutoría y TFM<sup>1</sup>). Dicha coherencia supone un reto difícil pero imperativo, ineludible para evitar descoordinación, solapamientos y fragmentaciones.

### **2.2.3. El gobierno de la formación: estructura, gestión, alumnado, centros de formación y educadores de profesores.**

El gobierno y los elementos del epígrafe son otros tantos aspectos que merecen ser tratados seguidamente.

Respecto a estructura, el informe Euridyce (2015, p.31) señala:

una formación de calidad ha de suponer un enfoque teórico equilibrado y riguroso acerca de los contenidos de la enseñanza y las habilidades y experiencias prácticas que permitan a los sujetos relacionar la teoría con la práctica, así como también una reconsideración permanente de la propia enseñanza por parte de los docentes.

La estructura afecta a la orientación, amplitud y tiempos (entre 60 y 120 créditos según los países) de la formación, así como a la organización de la misma en tres grandes bloques usuales: contenidos psicopedagógicos y sociales, contenidos de didáctica de las áreas curriculares, prácticas en los escenarios futuros de la profesión. Es pertinente atender, asimismo, a una organización concurrente (simultaneidad de los tres bloques citados) o sucesiva (primero formación teórica y después prácticas en centros). En el panorama internacional hay opciones diferentes, no se cuenta con contrastes significativos sobre la adecuación más o menos efectiva de una u otra secuencia, aduciendo generalmente que es relevante tener en cuenta el principio de flexibilidad y autonomía. Ha de hacerse constar, no obstante, que solo si la aplicación del mismo no vulnere la coherencia conceptual, tales decisiones serán positivas, mientras que, sea cual fuere la secuencia, si la formación queda de hecho invertebrada puede ocurrir lo contrario. Es decir, flexibilidad y autonomía acompañadas de visiones compartidas, rigor, coherencia reflexiva y crítica, antídotos necesarios para no derivar por aquello de “cada maestrillo con su librillo”.

---

<sup>1</sup> TFM: Trabajo Fin de Máster

Sobra decir que las estructuras importan, pero no garantizan por sí mismas el tipo de decisiones tomadas por los agentes que operan y habitan dentro de ellas: con sus valores, concepciones, percepciones, capacidades y prácticas, proyectadas sobre el núcleo curricular de la formación.

La gestión de cualquier proyecto formativo suele tener un largo recorrido desde los gobiernos y universidades (determinación de condiciones y requisitos de acceso y certificación del alumnado), hasta las instituciones y formadores que planifican, implementan y evalúan. El modo en que los gobiernos tratan la formación será revelador del reconocimiento académico e institucional conferido al proyecto y a la profesión docente. Pueden ser cruciales aquellas decisiones relativas a la exigencia de prerrequisitos a los aspirantes (cognitivos, emocionales, sociales, etc.), el número de estudiantes (no es buena la masificación ni grandes desacoples entre necesidades de profesorado y aspirantes admitidos), los costes de matriculación y, desde luego, la existencia de expectativas laborales razonables (un factor que puede activar o desmotivar el interés, la motivación, las percepciones y la implicación de estudiantes y de los mismos formadores).

Dentro de los marcos de la autonomía universitaria reconocida, suelen tomarse decisiones sobre los centros de formación, siendo pertinentes al respecto la disposición y aplicación de criterios idóneos, la disponibilidad de personal administrativo de apoyo, los medios e instalaciones adecuadas. Particularmente decisiva puede ser la cultura institucional de los centros de formación: claridad de sentido y propósitos del proyecto, liderazgo compartido y efectivo, creación de condiciones y procesos de deliberación y concertación, diseño fundado de la formación, impulso de dinámicas reflexivas y críticas personales y colegiadas, así como seguimiento y evaluación con propósitos de renovación y ajustes. Si, por el contrario, prevalece una cultura individualista, carente de apropiación y participación auténtica, más proclive a complimentar procedimientos que a construir en serio el valor y la sustancia, quedará seguramente dañada la coherencia organizativa (Escudero, 2019). Otro reto seguramente no menor ni fácil.

Finalmente, los formadores, educadores de profesores, que la denominación acuñada en la literatura más específica (ATE, 2008; EC, 2013b; OECD, 2019), exigen una consideración propia. Se les atribuye, en realidad, un papel clave (compartido ciertamente con otros agentes) en la formación de futuros docentes, similar al que estos habrán de ejercer luego con el alumnado de secundaria. “Están llamados a apoyar y orientar al profesorado en todos los estadios de su carrera (inicial, inducción, formación continuada), modelar buenas prácticas y llevar a cabo la investigación que les permita comprender profundamente la enseñanza y el aprendizaje escolar” (EC, 2013b, p.7).

Las fuentes especializadas que se acaba de citar, entre otras más, apelan con insistencia a que las citadas coherencias curricular y organizativa no serán posibles a menos que, además de velar por un enfoque sistémico de la formación docente, se seleccione con esmero a los educadores de profesores, debiendo estar pertrechados consecuentemente de la profesionalidad correspondiente. Siendo más precisos, se

considera que ha de estar constituida por conocimientos específicos, capacidades y disposiciones propicias a la facilitación del aprendizaje docente, procurando y siendo ejemplos de por qué y cómo relacionar teoría y práctica, de analizar y reflexionar personalmente y en colaboración procurando mejorar las propias concepciones y actuaciones, innovando y formándose de forma sostenida, velando por el bienestar de los futuros docentes y, a fin de cuentas, mostrando en lo que se dice y se hace el tipo de profesorado que se pretende preparar.

Y además de tales conocimientos y capacidades (convenientemente adaptadas a las diferentes materias y áreas de la formación), expresamente se alude a otras características transversales como comunicación, cooperación y colaboración, un conocimiento profundo y experiencias de la etapa educativa cuyos docentes se preparan (currículo, enseñanza-aprendizaje, organización de centros, etc.), así como disposiciones y actuaciones referidas al propio desarrollo profesional, formando parte de comunidades o redes de educadores de profesores. El listón de los requisitos esperables de los educadores de profesores es alto, hasta el punto de hacer explícito que hayan de contar con la capacidad de articular con rigor y propósitos un discurso en defensa de una educación justa e inclusiva (ATE, 2008).

Una última consideración. La profesionalidad y profesionalización en general (Esteban, Sánchez y Sáez, 2016) y, más en concreto, la de quienes laboran en los sistemas educativos (Escudero, Cutanda y Trillo, 2017), constituyen un campo atravesado por fuerzas ideológicas, sociales, culturales y políticas que pugnan por prevalecer unas sobre otras. Al mismo tiempo que retóricamente se proclama la importancia, incluso clave, de sus responsabilidades profesionales y se les exige niveles crecientemente más elevados de cualificación, son visibles dinámicas y decisiones contradictorias con ello: desprofesionalización, condiciones laborales inadecuadas, emisión de juicios culpándolos de males socioeducativos que nos aquejan (una estrategia interesada destinada a eludir responsabilidades de poderes tanto o más influyentes), omisiones flagrantes en materia de formación inicial y continuada. Así que, al lado de los asuntos más específicos planteados, estos otros, de un indudable carácter más estructural y sistémico, no pueden ser dejados de lado.

### **3. Panorámica, evidencias disponibles, análisis y balances**

Las dimensiones y los criterios precedentes hacen posible acometer un análisis fundado del Máster. Conviene dejar constancia de dos limitaciones. La primera se refiere a que la selección de los referentes expuestos no es la única posible, aunque goza de avales relevantes; la segunda, a que la información y evidencias con las que hemos trabajado son parciales y permiten generalizaciones. A pesar de que el proyecto considerado cuenta ya con una década de desarrollo, carecemos de una evaluación nacional del mismo, coincidiendo con una valoración similar sostenida por Valdés, Bolívar y Moreno (2015). Es éste otro ejemplo más de un patrón reformista nacional más preocupado por legislar, regular y formalmente controlar proyectos y más proyectos, haciendo dejación del seguimiento y la evaluación que los cambios

requieren. En el ámbito que nos ocupa, dicha omisión es imputable al gobierno central, las Comunidades Autónomas con competencias en la materia y, desde luego, a las mismas universidades y facultades encargadas de diseñar e implementar la formación.

Los materiales a los que se ha podido acceder, por lo tanto, son parciales y dispares. Algunos de ellos proceden de nuestra propia participación y experiencia en el proyecto y otros, de unas cuantas investigaciones (heterogéneas en fundamentos teóricos y metodologías, y además particulares, referidas como mucho a determinadas Comunidades Autónomas). Por ello la fotografía construida no pasa de ser aproximada.

### 3.1. El gobierno de la formación: gestión, estructura, alumnado y profesorado

A nuestro entender, el gobierno del Máster ha venido caracterizado por una serie de decisiones que se describen y valoran seguidamente.

a) **Gestión.** El gobierno central se vio forzado a legislar y controlar el Máster según las prescripciones del proceso de Bolonia. Las condiciones creadas, las decisiones tomadas y las regulaciones establecidas han sido similares a las de otras titulaciones. Por lo tanto, quedaron afectadas por las adhesiones y discrepancias ligadas al Espacio Europeo de Educación Superior, sobre el que, además de claras adhesiones, se han emitido diversos análisis críticos (Martínez, 2012; Escudero y Trillo, 2015). Sobre nuestro proyecto en concreto, Trillo y Rodríguez (2011) llevaron a cabo una revisión crítica de las decisiones iniciales tomadas por el MEC (con un gobierno entonces del PSOE), así de otras por parte de la CRUE<sup>2</sup> (en lugar de liderar al proyecto lo adoptó con reservas por considerarlo un Máster “raro” con excesivas especialidades y masificación).

Por su parte las Comunidades Autónomas y las respectivas Universidades, en lugar de ser agentes proactivos y comprometidos, se limitaron en realidad a derivar la “patata caliente” hacia facultades, departamentos y áreas, demandando el cumplimiento de requisitos formales de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y, en ocasiones, velando por limar asperezas entre las partes. Si hubiéramos de referirnos en particular a lo que el Máster haya sido, significado y supuesto para las universidades privadas, los temas concernidos habrían de ser objeto seguramente de valoraciones aún más severas, hasta preocupantes tal vez. De manera que el modelo de gobierno que ha regido nuestro proyecto ha hecho, no ya oídos sordos a las apelaciones hechas por un enfoque sistémico, sino manifiestas dejaciones en lo relativo a generar alianzas presididas por una cultura de liderazgo, creación de capacidades, apropiación institucional y corresponsabilidades bien coordinadas (OECD, 2019). La prevalencia, casi en exclusiva, de las directrices ANECA, con su obsesión estéril por pautar sin medida, controlar y supervisar las formas de las titulaciones, ha dañado la gestión conveniente del Máster y provocado efectos no deseables.

La remisión hacia debajo de tareas y responsabilidades comportó, en los inicios, la constitución de Comisiones encargadas de organizar la formación. Hecha pública la opción de implantarlo por las universidades, no hubo área de conocimiento concernida

---

<sup>2</sup> CRUE: Conferencia de Rectores de Universidades Españolas

que dejara de reclamar su presencia y participación en “impartir docencia” por derecho propio en los temas de “su especialidad”. En nuestra universidad, por poner un caso, el número de miembros en la Comisión mencionada fue de sesenta, dándose por tanto una participación muy “democrática”. Solo que, una vez se concertaron y distribuyeron los créditos asignados a cada cual, la implicación en otras tareas y responsabilidades sucesivas (coordinación, por ejemplo) ha persistido a lo largo de los años como un agujero oscuro, una realidad ausente (en eso parece haber acertado ANECA al acreditar el Máster, aunque sin consecuencias).

**b) Estructura.** Vino dada por un marco definido a escala nacional, susceptible de ser concretado con una relativa autonomía en los tres bloques de la formación antes citados (psicopedagógico, didácticas específicas, Practicum en los IES). No se ha logrado identificar estudio alguno ocupado en describir y analizar cuáles han sido las decisiones más concretas al respecto. Los indicios informales (de nuestra experiencia) hacen sospechar que, además de otras cuestiones que cabría plantear respecto a esa tríada formativa, la flexibilidad ha sido una pauta general, aunque no siempre para bien. De hecho, mientras que en la mayoría de las universidades el Máster ha sido adscrito a Facultades de Educación, en otras ha quedado asignado a otras unidades organizativas (centros o institutos de postgrado); y no por razones fundadas y sustantivas, sino por determinadas pugnas y presiones micro-políticas locales (y dejemos de lado al respecto los casos de las universidades privadas).

En resumidas cuentas, la ordenación de la formación en los tres bloques que la componen, la participación en ella de múltiples agentes con intereses, perfiles y culturas formativas diferentes, así como el descuido por construir una visión compartida sobre una buena educación en secundaria, los docentes que se precisan, los procesos facilitadores de sus aprendizajes y la creación de capacidades y compromisos para promoverlos, han constituido un caldo de cultivo desfavorable a una formación inicial de calidad. Dada esa estructura establecida y una gestión básicamente burocrática en lugar de un gobierno con liderazgo formativo y compartido, se han distorsionado o sencillamente dejado de lado los referentes y criterios antes expuestos, insoslayables en cualquier formación de mínima calidad. De hecho, uno de los agentes posiblemente más influyente ha sido ANECA. El modelo planteado por la agencia de calidad para las titulaciones (másteres incluidos), la premura de los tiempos y una filosofía implícita regida por el principio de “eso es lo que nos piden y lo que hay que hacerlo, nos parezca o no con sentido”, han llevado consigo efectos indeseables. Dicho en breve, una asunción acrítica de formalidades pese a ser valoradas por muchos, pública o tácitamente, como estériles (cosa inaudita en la universidad en tanto que supuesto baluarte de espíritu crítico). Se han provocado prisas y precipitaciones allí donde debería haber habido el sosiego, la reflexión, deliberación, concertación y fundamentación exigible y garante de la sustancia y los procesos que demanda cualquier buen proyecto de formación docente inicial. Es decir, tuvimos una nueva oportunidad, pero no se logró aprovechar.

Ese mismo clima y principios de procedimiento han presidido aquellos aspectos de la formación como la tutorización del alumnado, la orientación de los TFM, la

organización y gestión del Practicum, un tema de cuya trascendencia nadie duda aquí y en otras geografías, siempre que se defina como es debido y se gobierne consecuentemente.

**c) Alumnado.** A los estudiantes del Máster no se les ha exigido como prerequisites de acceso nada diferente a contar con un Grado previo e idóneo a las especialidades del Máster (nota media del expediente académico cuando la demanda ha sido superior a la oferta de plazas) y tener acreditado un nivel B de inglés. No llegaron ni siquiera a plantearse otros criterios personales, éticos, sociales o intelectuales más allá de las calificaciones, aunque actualmente la cuestión está sobre la mesa. El número de estudiantes ha sido ingente, prácticamente imposible de manejar, siendo ello una decisión que, por desgracia, ha quedado afectada por lo que ha dado en denominarse “burbuja de los másteres”, no estando ausentes ciertos afanes recaudatorios, ni tomando en consideración razonable alguna posible relación entre la demanda de docentes y la preparación inicial de los mismos. A resultas, los problemas de gestión administrativa han estado a la orden del día, y no digamos las dificultades de orquestar condiciones estructurales, organizativas y pedagógicas idóneas así para el alumnado como para los formadores.

**d) Formadores o educadores de profesores.** Considerando los requisitos antes expuestos, el balance (de nuevo con las limitaciones documentales reconocidas) arroja algunos claros y bastantes oscuros. De acuerdo con las evidencias disponibles, cabe decir que, al asignar al profesorado, ha prevalecido el “derecho” a participar por pertenecer a algún área de conocimiento concernida. No se han tomado en cuenta, por lo tanto, criterios referidos al conocimiento profundo del currículo y los centros de educación secundaria, el interés y la ocupación (teórica e investigadora) en el aprendizaje docente y la formación, y muchos menos el abanico de capacidades, actitudes y compromisos destacados en la fundamentación previa. Algunos estudios publicados (González, Jiménez y Pérez, 2011; Vilches y Gil-Pérez, 2010) han llamado la atención sobre ello, denunciando una falta de implicación efectiva y de compromisos por parte de bastantes formadores. Como se ha indicado igualmente antes, constatan que, una vez que determinadas áreas pelearon y lograron los créditos de docencia, cada una de ellas decidió por sí misma quién o quiénes (ha habido asignaturas de tres créditos impartidas hasta por tres profesores) debían impartirlos, a veces sin otros motivos que el de completar los planes de ordenación de los departamentos universitarios. De ese modo, la docencia en el Máster se ha utilizado, además de para hacer efectivo aquel “derecho propio”, para satisfacer criterios más bien instrumentales, distantes de los valores, ideas, capacidades, motivación e implicación requerida por una buena formación docente.

### **3.2. El diseño del núcleo curricular de la formación**

Esta dimensión, en la es preciso contemplar la coherencia conceptual y organizativa expuestas en su momento, ha sido posiblemente el aspecto más indicativo de lo que pueda haber dado o no de sí el Máster, concretamente en lo relativo al modelo de profesorado, contenidos, metodologías, evaluación y organización.

Las iniciales Memorias de Verificación y los posteriores procesos de Acreditación han constituido, junto con las pautas de gobierno descritas, el esquema de racionalización de los nuevos títulos, nuestro proyecto incluido. Yendo a los temas relativos a la planificación (Memoria sometida a acreditación ANECA, Guías Docentes posteriores, etc.), el patrón genérico denunciado (exceso de burocracia, formalismo, obsesión febril por redactar listas de supuestas competencias mezcladas con objetivos e indicadores de ejecución a base de corta y pega, desfiguración de los contenidos y enunciación de tipologías metodológicas aditivas, y de criterios y procedimientos de evaluación ajenos al saber más consistente sobre el aprendizaje docente) han sido, muy posiblemente, factores y dinámicas que han contribuido a desaprovechar las oportunidades de mejora que el Máster, en principio, supuso.

Los afanes de poner a punto y aplicar (arriba, en medio y abajo) una suerte de “maquinaria” obsesionada por la regulación de procedimientos, ha permitido (no sin pesares) cubrir expedientes, pero existen fundadas sospechas de su provecho pedagógico y formativo. Hubieran venido muy bien más y mejores tiempos destinados a deliberar y concertar acerca del modelo de profesión docente, la selección y organización de los contenidos (la tríada de los bloques estructurantes comporta riesgos serios de irrelevancia y fragmentación), los principios con los cuales articular el entorno representado por actividades, relaciones y prácticas propicias (en las aulas universitarias y los IES), el seguimiento y la evaluación reflexiva sobre los temas y retos que hoy atañen a la profesionalidad y profesionalización en general y la de las profesiones docentes en particular (Esteban, Sánchez y Sáez, 2016). La primacía, en suma, de las tareas requeridas y más urgentes, para salir del paso, no sólo dejó de lado los asuntos de fondo, sino que también omitieron, como se indicaba antes, la creación de capacidades en torno al núcleo curricular y organizativo de la formación. Seguramente ha habido excepciones que exigirían matizar tal afirmación, pero nos tememos que no han constituido la tónica general ni, por lo tanto, sistémica.

La estructura abierta del Máster, la participación en el mismo de áreas de conocimientos y formadores diferentes y, además, la ausencia de liderazgo y gobierno deseable, pueden haber sido factores externos e internos que, sumados, han provocado irrelevancia intelectual y práctica, descoordinación y fragmentaciones, déficits de coherencia conceptual y de coherencia organizativa (Escudero, 2019). Y no solo en la elaboración de la Memoria escrita para la Verificación ANECA, sino también en las Guías Docentes (las de los tres bloques de la formación), tan razonables y convenientes por principio cuanto, a la hora de la verdad, más formalistas que sustantivas. Nuestro proyecto no creó los problemas de diseño que se comentan, pero tampoco contribuyó a generar condiciones y procesos destinados a superarlos. No se quiso o no se pudo transformar las regularidades y prácticas fácticas preexistentes en la cultura universitaria que, entonces, no fue demasiado hospitalaria de un proyecto tan ambicioso. De manera que la tan cacareada autonomía, “libertad de cátedra”, viene a ser un principio en teoría tan loable como, con frecuencia, un escudo utilizado para avalar que cada cual valore y haga lo que estime conveniente. No es descartable que haya habido formadores cuyos proyectos hayan estado bien pensados y articulados, e incluso que hayan ofrecido al alumnado un buen espejo en que mirarse como futuros

docentes. Pero no hay constancia alguna de que eso haya sido la regla general en vez de alguna que otra excepción encomiable.

Algunos resultados ofrecidos por varias investigaciones (Manso y Martín, 2014; Trillo y Rodríguez, 2011; Valdés, Bolívar y Moreno, 2015; Vilches y Gil-Pérez, 2010) abundan en ese tipo de valoraciones. Han constado que, en efecto, los criterios y decisiones sobre la selección y organización de contenidos han sido dispares, así como también las metodologías, actividades y materiales de apoyo utilizados en las aulas, y los criterios y procedimientos usados para la evaluación del alumnado. No hemos encontrado en dichos estudios informaciones acerca de las concepciones y creencias de los formadores sobre la educación y los centros, ni tampoco sobre el grado en que los temas seleccionados para ser trabajados con el alumnado, los aprendizajes docentes o las metodologías descritas en la fundamentación han sido cumplidamente bien incluidos en las Guías Docentes. Bien es cierto que, para recabar y reconocer estos y otros temas significativos de la planificación de la formación, sería necesario echar mano de metodologías de investigación costosas, ricas y cualitativas, cosa que por el momento es otra tarea pendiente.

### **3.3. Implementación y resultados**

Las teorías del cambio en educación han insistido con fundamento en que las relaciones entre los proyectos planificados y su devenir en la acción no son jerárquicas, ni lineales y previsibles. Ello supone por lo general que la implementación es un asunto complejo en el que diversos contextos, condiciones, procesos y agentes interactúan recíprocamente, dando lugar a ajustes y acomodaciones mutuas entre los diseños y el devenir de los mismos en la acción, a fracturas e inconsistencias y, quizás, puedan ocurrir en ocasiones prácticas mejores de las esperables. Así se ha observado en la formación del profesorado (Escudero, Cutanda y Trillo, 2017), y podría haber ocurrido en el Máster. Seguramente, las características estructurales y sustantivas (curriculares y organizativas) previamente señaladas han dado lugar a modalidades bien distintas de implementación por parte de los agentes involucrados en diferentes contextos.

Por la naturaleza de la implementación, es más difícil todavía contar con informaciones precisas para reconocerla, aunque las disponibles permiten apreciar algunos indicios a tomar en consideración. ANECA, con un carácter general, y localmente a unidades de “garantía de la calidad” en las universidades han sido las fuentes oficiales de datos y acreditaciones del devenir del Máster. Debido al halo característico de ambas, tales evaluaciones han adolecido de irrelevancia teórica e incidencia efectiva en las decisiones sucesivas tomadas, aunque han ido suministrando alguna información que viene al caso. Por ejemplo, en nuestro contexto la Acreditación (2013-2014) arrojó datos peculiares, aunque no menos ilustrativos: en la escala de cinco puntos, la organización del plan de estudios recibió, en la escala de 1 a 5 (menos-más) un valor medio de 1.89, la planificación y desarrollo de la enseñanza 2.03, la secuencia de las asignaturas 2.16 y las Prácticas externas 3.28. Las recomendaciones de mejora planteadas abundaron en que había que modificar las denominaciones de algunas asignaturas, los contenidos complementarios y la coordinación docente, así como homogeneizar los criterios de evaluación, difundir mejor los resultados de

aprendizaje e incluir en las Guías docentes los aprendizajes previstos. Ello, como puede verse, además de mostrar el tipo de focos contruidos, que han sido en esencia gerenciales, pone al descubierto la fragilidad de los análisis y juicios sobre la implementación del Máster.

En las investigaciones que venimos citando, los temas más frecuentes se refieren a la escasez del tiempo (60 créditos ECTS) y la distribución de los mismos por trimestres y asignaturas; la imposibilidad de ir más allá de un barniz superficial en los temas tratados; la falta de evaluación auténtica de las competencias formuladas (suponiendo que fueron bien entendidas y enfocadas); la ausencia de colaboración y coordinación docente, denunciada por el profesorado y todavía más por el alumnado, que también se queja de la repetición de contenidos en asignaturas diferentes; la conexión muy mejorable con los IES y el descuido de la formación de Tutores; la constatación de que las prácticas en los centros, así como los TFM, no han contribuido según lo deseable a propiciar relaciones apreciables entre la teoría y la práctica ni, tampoco, promover renovación pedagógica.

El análisis realizado por Cachón, López, Romero, Zagalaz y González (2015) apunta que, según el profesorado encuestado, el actual Máster es mejor que el antiguo CAP y proporciona bastante información, aunque el alumnado accede al mismo con un nivel bajo, especialmente en capacidades de comunicación oral y escrita. Por su parte, el alumnado sostiene valoraciones discrepantes al respecto, además de echar en falta una formación práctica, solo ofrecida su entender por el Practicum (sin datos para cualificarlo con más detalles). En otra investigación (Manso y Martín, 2014) se ha encontrado que los estudiantes valoran bien el dominio docente de los contenidos (interesantes por lo general), pero insuficientes en tiempos. Este dato podría ser un indicio de que las actividades más utilizadas, de hecho, habrían consistido en clases expositivas (no despreciables cuando son buenas), pero no consecuentes con el abanico variado de actividades a las que se hizo alusión en la fundamentación de este artículo (estudios de casos, crónicas de realidad, observaciones de prácticas, indagación y elaboración de proyectos, colaboración, etc.). En realidad, el hecho de que los contenidos de la formación teórica hayan resultado tan fragmentados como ya se dijo y adolecido de una coordinación idónea pueden haber sido, entre otros, algunos factores que han disuadido la creación y el desarrollo de entornos formativos similares, cuando menos, a lo comentado sobre el particular en la fundamentación.

Es mejor la valoración por el alumnado de las prácticas en los IES que los restantes bloques de formación, aunque el correspondiente a las didácticas de las disciplinas es más positiva que la del bloque genérico. En este mismo estudio se valora que la persistencia de una mayor identificación del alumnado (y los docentes) con los contenidos disciplinares pudiera haber ido en detrimento de la atención debida a otros temas transversales como la diversidad del alumnado de secundaria, la coordinación del profesorado, el gobierno de los centros y las relaciones con familias (no han aparecido referencias a los otros temas, más sutiles y necesarios, descritos en la fundamentación). Ello debería hacernos pensar que, además de que las metodologías, sobre todo en los bloques teóricos, pueden haber resultado menos ricas y variadas de

lo deseable, los contenidos realmente trabajados pudieran haber carecido de la presencia de diversos asuntos, algunos tan relevantes como se subrayó en su momento. En suma, dadas las estructuras y condiciones creadas y el hecho de que no se activaron las decisiones y los procesos echados en falta, es posible que el Máster haya sido mejor de lo esperable, pero ciertamente distante de ciertos criterios esenciales relativos al rigor, la coherencia y el logro de objetivos clave.

#### 4. Conclusiones y propuestas de mejora

El marco expuesto en la fundamentación, que ha sido tomado como referencia para la revisión y el balance pretendido (reconocido el alcance y las limitaciones de las informaciones manejadas), permite enunciar unas cuantas conclusiones finales. Tras una apreciación previa, apuntan la necesidad de discutir y acometer sin demora algunas líneas de actuación y mejora convenientes.

La revisión valorativa del modelo de gobierno aplicado a la formación inicial da motivos para reclamar un nuevo marco debidamente fundado, deliberado, concertado, participado y comprometido a escala nacional, autonómica e institucional. Habría de redefinir aspectos estructurales como: a) el tiempo de la formación inicial (bloques constitutivos, coherencia entre sí y con las demás etapas de la profesión docente; b) el establecimiento de nuevos criterios y procedimientos de acceso del alumnado (prerrequisitos académicos, emocionales, sociales, éticos) y una limitación del número de plazas por curso, tomando razonablemente en consideración la demanda actual y ¿previsible? de puestos docentes; c) la creación y aplicación de criterios y procedimientos rigurosos y coherentes para acreditar a las instituciones públicas que lo ofrezcan y, en el caso de la oferta privada, una significativa reducción de la misma, acompañada de una estrecha supervisión. Este tipo de cambios estructurales demandan un conjunto más amplio de cambios educativos profundos y renovadores (centros, currículo, enseñanza democrática, justa e inclusiva, profesión docente y de otros agentes): no ocurrirán sin la movilización sinérgica y sistémica de otros cambios sociopolíticos de alcance: refuerzo de un sistema público y garantista del derechos esencial a la educación de todas las personas, reconocimiento y salvaguarda de derechos y deberes de la profesión docente, dando la batalla a la desprofesionalización, facilitando condiciones laborales idóneas y erradicando tendencias corrientes de victimización. Ello va a requerir un pacto social, político y escolar que previsiblemente llevará tiempos y ritmos largos y, entre otras cosas, habrían de ser informadas por más y mejor investigación sobre la formación docente: de cara a un futuro medio-largo debiera ser insoslayable. El hecho de que no exista en la actualidad, no debiera servir de excusa para dejar de acometer (entre otras surgidas del debate) las mejoras que se citan seguidamente.

Una, todavía ha lugar a dedicar tiempos y energías no aplicadas antes a procesos adecuados de deliberación, concertación y establecimiento de compromisos coherentes por parte de los diferentes agentes involucrados, en particular los centros (universidad y los IES) y los formadores implicados en el Máster. La tarea nuclear habría

de centrarse en la creación de una visión fundada y coherente del profesorado a preparar de cara a mejorar la profesión (profesionalidad y profesionalización) en y para toda la educación secundaria y sus desafíos pendientes. Con carácter más específico: a) discusión y clarificación de la orientación que ha de tener la preparación inicial (conectada con otras etapas profesionales), los contenidos del aprendizaje docente (capacidades, actitudes, valores, compromisos); b) renovación consecuente del entorno y las metodologías formativas (revisión y fortalecimiento con coherencia curricular de las alianzas entre educadores de profesores en la universidad y docentes de secundaria de los IES); mejora de los criterios y prácticas del seguimiento, reflexión, evaluación y transformación del proyecto formativo.

Dos, de cara a no seguir por más tiempo reclamando una mayor coherencia organizativa (coordinación efectiva), que nunca llega, sería conveniente precisar cuáles son aquellos temas (no discrecionales) sobre los cuales ha de versar. La revisión llevada a cabo permite (entre otros asuntos) destacar: una reducción drástica de asignaturas y la apuesta debatida y comprometida por metodologías (en línea con las mencionadas en la fundamentación, siendo transversales a la formación teórica, la tutoría, los TFM y las prácticas en los IES). La prevalente y exclusiva lógica disciplinar y la fragmentación que está provocando habrían de superarse atendiendo al principio rector de garantizar una efectiva integración teórica y práctica, la inclusión y el tratamiento de temas transversales como: igualdad y equidad, alfabetización digital pedagógicamente vertebrada, sabiduría de la práctica y construcción personal y social del conocimiento y los aprendizajes, énfasis en las facetas sociales, comunitarias y éticas de la docencia.

Tres, promover una deliberación participativa, explícita y coherente con los propósitos del Máster acerca de los criterios y procedimientos que se apliquen (con una autonomía responsable) a la selección de los educadores de profesores (universidad) y tutores de secundaria (y de los mismos centros). Será preciso para ello concertar lo que sea menester. Es un tema delicado y, en términos constructivos, no estaría de más que el liderazgo institucional exigible comporte actuaciones destinadas a la formación (sensu lato) de los educadores de profesores y otros similares. De no abordarse esta cuestión con la voluntad política y la determinación que requiere, cualquier cambio (estructural, curricular, organizativo) que pudiera hacerse en materia de preparación docente inicial (del continuo profesional docente) correrá serios riesgos de quedar en letra muerta. A fin de cuentas, si no es posible mejorar la formación del alumnado de secundaria sin buenos docentes, tampoco es imaginable una formación docente de calidad sin buenos educadores de profesores (sin dejar de lado las responsabilidades de políticos, administradores, equipos directivos, inspectores, etc.).

Cuatro, por un mínimo de coherencia con el valor la reflexión e investigación transformadoras tienen en la mejora de cualquier proyecto formativo, el Máster de Educación Secundaria ha de disponer y aplicar en su propio seno con sensatez y coherencia dispositivos que efectivamente permitan recabar informaciones valiosas acerca de su diseño, desarrollo, implementación y resultados (relacionando al mismo

tiempo sus conexiones con las demás etapas de la profesión docente). Dicho con otras palabras, en tanto que proyecto de formación de educadores cuyo papel es clave para el sistema educativo, nuestra niñez y juventud y la sociedad en su conjunto, nuestro Máster ha de activar y sostener una permanente actitud de análisis, reflexión y crítica en y sobre la práctica, y para las transformaciones pertinentes que sean menester.

### Referencias bibliográficas

- ATE (2008). *Standars for Teachers Educators*. The Association of Teachers Educators. Disponible en: [www.ate1.org/pubs/standards.cfm](http://www.ate1.org/pubs/standards.cfm)
- Baxan, V. & Broad, K. (2017). *Graduate Initial Teacher Education. A Literature Review*. University of Toronto. OISE Institute for Studies in Education. Disponible en: [https://www.oise.utoronto.ca/.../Literature\\_Review\\_Chapter\\_1\\_Fin](https://www.oise.utoronto.ca/.../Literature_Review_Chapter_1_Fin)
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria. Crisis y reconstrucción*. Archidona: Aljibe.
- Cachón, J., López, M., Romero, S., Zagalaz, M. & González, C. (2015). Opinión de docentes y estudiantes del máster de secundaria sobre las aportaciones de este a la formación del profesorado, la calidad de la enseñanza y los intereses personales, *Magister*, 27, 1-11.
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. European Commission. Directorate-General for Education and Culture. School Policy Erasmus +. ET2020 Working Group on Schools Policy. Disponible en: <https://ec.europa.eu/education/>
- Campillo, M., López, M. & Bas, E. (2016). Las profesiones en el mercado: entre la profesionalización y la desprofesionalización. En M. Esteban, Fr. Del Cerro y J. Sáez (Coords.). *Investigación y profesionalización: el estudio de las profesiones*. Murcia. Editum.
- Darling Hammond, L. Hyler, M.E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Available in: <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>
- EC (2013a). *Supporting teacher competence for better learning outcomes*. European Commission. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/teachercomp_en.pdf)
- EC (2013b). *Supporting Teachers Educator for better learning outcomes*. European Commission. [http://ec.europa.eu/education/school.education/teachers-cluster\\_en-htm](http://ec.europa.eu/education/school.education/teachers-cluster_en-htm)

- Escudero, J. M. (2019). La profesión y formación en discusión: cuál es el estado de la cuestión, qué cambiar y por qué, cómo habría de hacerse. En Manso, J. y Moya, J. (Coord.) *Profesión y profesionalidad docente*. Madrid: ANELE.
- Escudero, J. M. & Trillo, F. (2015). Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docentia en el contexto español. *Educación*, 57, 81-97.
- Escudero, J. M., Cutanda, T. & Trillo, F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 84-102. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59790/38523>
- Esteban, M., Sánchez, M. & Sáez, J. (2016). Profesión, profesionalismo y profesionalización: las columnas del discurso profesional. En M. Esteban, Fr. Del Cerro y J. Sáez (Coords.) *El discurso del profesionalismo y la formación de los profesionales*. (pp. 13-42). Murcia: Editum.
- Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe. Practices, perceptions and policies*. European Commission. Available in: <http://ec.europa.eu/eurydice>
- González, J.C., Jiménez, J.R. & Pérez, H. (2011). El nuevo modelo formativo del profesorado de educación secundaria y su proceso de implantación en las universidades andaluzas, *Revista Fuentes*, 11,66-85.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Kelly, P. (2006). What is Teacher Learning? A sociocultural perspective. *Oxford Review of Education*, 34(4) 505-519.
- Lewis, W.D.; & Young, T.V. (2013). The Politics of Accountability: Teacher Education Policy. *Educational Policy*, 27(2), 190-216. <https://doi.org/10.1177/0895904812472725>
- Manso, J. & Martín, E. (2014). Valoración del Máster de formación del profesorado de Educación Secundaria: estudios de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364. [www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/html](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/html)
- Martínez, J. B. (Coord.) (2012). *Innovación en la Universidad: prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó.
- MEC (2019). *Síntesis de las aportaciones al Foro Educar para el siglo XXI. Desafíos y propuestas para la profesión docente*. Madrid: MEC
- OECD (2019). *A Flying Start. Improving Teacher Preparation Systems*. Paris: OECD Pub. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
- Trillo, F. & Rodríguez, X. (2011). 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*, 11, 41-65,

- Valdés, R., Bolívar, A. & Moreno, A. (2015). Una valoración de la formación inicial de profesores en España: el Máster en educación secundaria. *Educação em Revista*, 31 (3) 1-27.
- Vilches, A. & Gil-Pérez, D. (2010). Máster de formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. Algunos análisis y propuestas. *Revista Eureka*, 7(3), 661-666.
- Viñao, A. (2013). Modelos de formación docente inicial del profesorado de educación secundaria en España (siglos XIX-XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 19-37.
- Zeichner K. & Conklin H. (2008). Teacher Education programs as sites for teacher preparation. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. Mc Intyre (Eds). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.

**Cómo citar este artículo:**

- Escudero, J.M., Campillo, M. & Sáez, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: Revisión, balances y propuestas de mejora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 165-188. DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9409