

LA EXPERIENCIA ESPAÑOLA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: EL MÁSTER EN EDUCACIÓN SECUNDARIA¹

SPANISH EXPERIENCE IN TEACHERS TRAINING: THE MASTER DEGREE IN HIGH SCHOOL EDUCATION

Roberto Valdés Puentes²

Antonio Bolívar³

RESUMEN: El artículo presenta resultados parciales de la investigación desarrollada como parte de la estancia de pos doctoramiento realizada, con beca de la CAPES, durante el curso escolar 2012-2013 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España, bajo la supervisión de Antonio Bolívar. El texto trata sobre los esfuerzos que España viene realizando en los últimos años en materia de profesionalización y de formación de profesores para la docencia, especialmente, de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Para tal, se seleccionó como unidad de análisis uno de los ejemplos más recientes y concretos de ese proceso de renovación: el Máster en Educación Secundaria (MAES), creado en 2008 a partir de las disposiciones legales establecidas para la formación inicial de profesores de ese nivel por la Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006). El estudio concluye que el MES es la primera gran experiencia española de formación del profesorado de ese nivel con carácter de título oficial regulado. Entre los aspectos positivos del curso se identificaron, entre otros, su identidad profesionalizante y proyección nacional; su estructura curricular que prioriza la formación de competencias psicopedagógicas y didácticas; la valorización de la formación práctica en los propios institutos escolares.

PALABRAS CLAVE: Profesor. Formación inicial. Educación Secundaria. Máster. España.

ABSTRACT: The paper deals with partial results of research realized as part of the post doctoral studies by means of a CAPES scholarship, during the year 2012-2013 in the Faculty of Education at the University of Granada, Spain, under the supervision of Professor Antonio Bolívar Botia. The text is about the efforts Spain has been making recently in terms of professionalization and teachers training, especially in Compulsory Secondary Education (ESO). For so, we selected for our analysis one of the most recent and concrete examples of this renewal process: the Masters in Secondary Education (MES), created legally in 2008 for the teachers initial training by means of the Organic Law of Education (LOE, 2006). The study concludes that the MES is the first major Spanish experience of teachers training with official title regularly characterized. Among the positive aspects of the course, we could note two more ones, its academic identity and national scope, its curricular structure that emphasizes on skills and psycho-pedagogical and didactic competencies formation beyond the valorization of the practical training in their own schools.

KEYWORDS: Teacher. Initial Training. Secondary Education. Master. Spain.

¹ El texto forma parte de las investigaciones tituladas *Modelos de desenvolvimento profissional dos professores: contribuições da experiência espanhola para o Ensino Médio brasileiro* (que realiza el autor en la Universidad de Granada, bajo la supervisión de Antonio Bolívar Botia, durante su Estágio Sênior), *O perfil dos professores de Ensino Médio: um diagnóstico de necessidades didático-pedagógicas* (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Processo no. 484734/2011-3) e *Formação didática de professores do Ensino Médio: uma proposta de intervenção centrada no trabalho metodológico* (Programa Pesquisador Mineiro – PPM -VI – Processo No. SHA - PPM-00230-12)

² Post-doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Adjunto en Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Uberlândia y del Programa de Post-Graduación en Educación. E-mail: robertopuentes@faced.ufu.br

³ Profesor catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España. E-mail: abolivar@ugr.es

Introducción

España está insatisfecha con los resultados alcanzados en materia de calidad y eficacia de su sistema de enseñanza. El desempeño del alumnado en los exámenes internacionales de PISA aplicados entre 2000 y 2009 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), específicamente de la educación secundaria, fue poco convincente y colocaron el país en alerta. Por ese motivo, se inició recientemente un proceso de reformulación de la política pública educacional comenzando con la Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006) y concluyendo con un conjunto de decretos, órdenes y resoluciones.

El profesor, su identidad y su formación, de todos los componentes de que depende la mejora de la calidad de los sistemas educativos y de la escuela, pasó a ser considerado de lejos el más importante de todos, porque es sobre él que recae la responsabilidad por la organización didáctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En razón de eso, comenzaron a ser más cuestionados que antes los modelos para su desarrollo profesional y nuevas propuestas fueron surgiendo.

El presente trabajo investiga los esfuerzos que España viene realizando en materia de profesionalización y de formación de profesores para la docencia, especialmente, en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Para tal, se seleccionó como unidad de análisis uno de los ejemplos más recientes y concretos de ese esfuerzo: el Máster en Educación Secundaria, creado en 2008 a partir de las disposiciones legales establecidas para la formación inicial de profesores de ese nivel por la Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006) del Ministerio de Educación.

Desarrollo

1. Las competencias básicas y el desempeño del alumnado

La década de 1990 marca el inicio de los esfuerzos de la Unión Europea por el establecimiento del concepto de “competencias básica” o “competencias clave” en el currículo y en las prácticas pedagógicas de la educación obligatoria. Sin embargo, sólo en diciembre de 2006 el Consejo y el Parlamento Europeo definieron el marco de referencia de las competencias genéricas o clave que sus ciudadanos necesitarían adquirir para su realización personal, inclusión social, ciudadanía activa y empleabilidad en una sociedad basada en el conocimiento.

En ese texto (COMUNIDADES EUROPEAS, 2007, p. 3) las competencias, en su sentido más general, fueron definidas “*como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto*” y las 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*”. En total, se establecieron ocho competencias clave: 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 y; 8. conciencia y expresión culturales.

En el propio año 2007 España formuló su Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006). El documento es importante, entre otras muchas razones, porque coloca al país en sintonía con el discurso educativo de la Unión Europea relacionado con la educación a lo largo de toda la vida, porque incorpora de vez el término de formación por competencias⁴ y porque legisla sobre la educación secundaria obligatoria.⁵

Esa nueva política para la educación básica iniciada en 2006 y que va hasta el presente

⁴ Hasta entonces en España el término competencia se limitaba al mundo del empleo, por lo que no aparece en la literatura de la enseñanza general. En lugar de competencia se utilizaba el concepto de capacidad cuando se deseaba hacer referencia a los resultados educativos de los estudiantes al final de la enseñanza obligatoria (COMISIÓN EUROPEA, 2002, p. 72).

⁵ El nivel pasa a comprender cuatro cursos, de los 12 a los 16 años de edad. La organización de los cursos determina las materias donde los contenidos definen las competencias que deberán ser formadas durante los años.

momento, en especial para la enseñaanza secundaria, ha estado alentada por los resultados insatisfactorios de los estudiantes en las cuatro ediciones efectuadas por la OCDE a través de los exámenes de PISA (2000, 2003, 2006 y 2009).⁶ El Informe Español (IE, 2010) aunque conmemora el hecho de haber recuperado en 2009 la puntuación alcanzada en 2003 en la competencia de lectura que la coloca en niveles similares a los de Portugal, Italia y Grecia, deja entrever en las estadísticas presentadas que la situación general del alumnado en las tres competencias evaluadas (lectura, matemática y ciencia) no es satisfactoria cuando comparada con la de los países que ocupan los primeros puestos en el ranking internacional y a los cuales ella quiere imitar.

España aparece en el 33^o lugar entre los 65 países que participaron de la evaluación en 2009, cuyo objetivo era medir el desempeño de las competencias en lectura. El país, con una media general de 481 puntos, quedó bien atrás de los cinco mejor colocados: Shanghái-China (556), Corea del Sur (539), Finlandia (536), Hong Kong-China (533) y Singapur (526). En relación con Shanghái-China, por ejemplo, España alcanzó un desempeño que la coloca 75 puntos por debajo y en relación con la media de la OCDE (493) 12 puntos. Peor que eso, pierde 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 de Estonia (501), Polonia (500), Hungría (494), Macao-China (508) y Eslovenia (483).

España tuvo, 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), quedando bien distante de Corea del Sur, Finlandia y Canadá que ocuparon las tres primeras plazas. Apenas un 3% del estudiantado español se situó en los dos niveles superiores (sólo mejor que Chile con 1% y México con 0%, e igual a Rusia) y 0% en el de mayor excelencia (Bolívar, 2010). Además de eso, el promedio de España en matemática y ciencias no avanzaron significativamente en 2009 con relación a los exámenes realizados anteriormente.

A todo lo anterior se suma también el hecho de que 36% de los alumnos repiten el último año (en otros países no llega al 5%); 20% están por debajo del nivel mínimo requerido en lectura (inferior o igual a 1); y son altos los índices de fracaso escolar y de abandono (BOLÍVAR, 2010a, p. 2).

En síntesis, puede ser observado que aunque España ha efectuado notables inversiones en la educación a partir de 1995, y especialmente después de 2006, la evolución de los resultados globales ha sido prácticamente esttica o nula en relación a sí misma, bien como en relación con muchos de los otros países que integran la Unión Europea. El sistema español de educación secundaria lleva estancado en el mismo lugar al menos una década, desde que se dio a conocer los resultados del primer informe PISA en 2000.

3. la formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: las competencias docentes

La profesionalización docente y, especialmente, la formación inicial de los profesores es una de las cuestiones clave levantada por los países que integran la Unión Europea cuando se trata de la reforma de sus sistemas educativos. Esa preocupación con la cualificación de los principales responsables por una docencia de calidad se hace evidente en casi todos los informes emitidos en materia de educación y desarrollo en los últimos diez años (EURYDICE, 2002, 2003, 2004, 2005 y 2006).

⁶ 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.

Las cuestiones fundamentales que esos documentos confirman tienen que ver con el estado de crisis que viven los sistemas educativos europeos y con la urgente necesidad de reformar la formación de profesores para elevar la calidad de la educación en la región. La crisis se manifiesta en la contradicción existente entre, por un lado, las nuevas realidades que los ciudadanos precisan enfrentar y, por el otro, las competencias de que los profesores disponen para prepararlos en sus clases. A su vez, la misma ha estado asociada, en parte, al modelo de formación más comúnmente implementado en el último siglo.⁷

El gobierno español reconoce, y así lo plasma en la LOE (2006), que la mejora de la calidad y la eficiencia del sistema de educación y formación implica en mejorar la capacitación de los docentes y su reconocimiento social. También define los criterios o requisitos para ejercer la docencia en la enseñanza secundaria obligatoria y explicita 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 100 de la propia ley.⁸

Por eso, se ha concedido bastante cuidado últimamente al currículo de la formación del profesorado. En España, como en la mayoría de los países europeos, hay una normativa básica que regula la formación inicial de los profesores para garantizar la homogeneidad mínima en las titulaciones que se obtienen. Esa normativa define o establece, 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, bien como el periodo de prácticas docente que se considera necesario.⁹

En el nivel secundario la experiencia europea se inclina 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 cincuenta por ciento de los países de la región la formación se circunscribe a dos o tres materias. Los profesores, por tratarse de una formación universitaria, están más preparados para ejercer la docencia en varios niveles. Sin embargo, como bien dice Zabalza (2006), el problema de la enseñanza secundaria no está en haber escogido la especialización como modelo de formación, mas en el tipo de especialización que escogió. La cuestión es que predomina hasta hoy una especialización en la materia, que se basa en una concepción de docencia centrada en la enseñanza, aun cuando legislaciones, orientaciones y teorías defienden una especialización centrada en la didáctica de la materia.

Relacionado específicamente con el currículo, y con los contenidos que lo integran, tiene que ver uno de los aspectos que mayor preocupación internacional sobre la profesión docente ha despertado en los últimos años. Se trata del estudio de las nuevas competencias que los profesores deben adquirir para formar bien a los estudiantes de la educación básica, es decir, con aquello que precisa saber, saber hacer y saber ser un profesor. La idea de que existe un conjunto de conocimientos base (*Knowledge base*) para la enseñanza comenzó a ser difundida en los Estados Unidos a partir de la década de 1980. Desde entonces muchos autores, no apenas norte-americanos, sino también europeos y latino-americano, pasaron a reconocer que es posible y necesario convalidar ese *corpus* de saberes con la intención de mejorar la cualificación de los profesores (PUENTES, AQUINO e NETO, 2009; PUENTES, 2013a).

⁷ Han predominado hasta el momento dos modelos formativos: el consecutivo y el simultáneo, pero el más usado ha sido el primero y es el que más críticas recibe por el hecho de crear en ocasiones una identidad profesional falsa, en la que el futuro profesor se ve a sí mismo más como un académico especialista que como profesor. En el primero, el futuro profesor recibe inicialmente una formación académica sobre los contenidos científicos, después es preparado profesionalmente sobre los conocimientos pedagógicos y psicológicos, bien como sobre las destrezas sociales y comunicativas que necesita para enseñar esos contenidos en las aulas. La formación disciplinar no siempre está en función de las necesidades curriculares de la etapa de secundaria. En el segundo, al mismo tiempo en que el futuro profesor estudia los contenidos científicos, recibe la formación específica necesaria para comunicarlos en las aulas y eso acontece en la misma institución (ESTEVE, 2006, p. 26).

⁸ 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 ofrecido por los recién creados Institutos de Ciencias de la Educación. Hasta 2007 esta certificación fue 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. En los últimos años este curso había sido ampliamente criticado por su carácter teorizante, por su corta duración (seis meses o menos) y por su distanciamiento de la práctica.

⁹ Lo mismo acontece en Dinamarca, Italia, Portugal, Reino Unido, Bulgaria, Hungría y Lituania.

Los estudios de esos teóricos dieron sustentación científica a los informes elaborados por la Unión Europea, sobre todo, a partir del momento que la noción de competencias pasó a determinar la concepción fundamental de los currículos de formación inicial y continuada de profesores, de la misma manera que lo hacía con los currículos de la formación del alumnado de la educación básica. Tal vez ese momento quedó más claramente delimitado en el año 2007 cuando la Comisión Europea estableció los *Principios europeos comunes para las competencias y cualificaciones del profesorado* (EUROPEAN COMMISSION, 2007).

En el texto se destacan la formación para la profesión docente enmarcada en el paradigma de *Lifelong Learning* y el aprendizaje por competencias. Al mismo tiempo, se enumeran las tres competencias clave que el profesorado del siglo XXI debe adquirir: a) El trabajo cooperativo con otros, lo cual ayudará a la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje y al propio desarrollo de los profesores; b) El trabajo con el conocimiento, la tecnología y la información, lo que implica la necesidad de formarse desde la teoría y la práctica para adaptarse a la sociedad del conocimiento actual; c) El trabajo “en” y “con” la sociedad, centrado especialmente en el desarrollo de la construcción de la identidad entre los futuros ciudadanos de la Unión Europea (EUROPEAN COMMISSION, 2007, p. 15-16).

4. La formación inicial del profesorado en España: el Máster en Educación Secundaria

4.2.1-Implantación

El Máster en Educación Secundaria es la experiencia más reciente de formación de profesores para ese nivel de enseñanza concebido e implantado en España. La nueva propuesta recibió el nombre de *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*. Se trata de un curso con orientación profesionalizante.

Entre la publicación de la Orden ECI/3858/2007 (BOE, 2007a), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de profesor y el establecimiento concreto del Máster transcurrieron dos años. La implantación de este título tuvo como primer pre-requisito la presentación, por parte de las universidades interesadas, de la Memoria de Verificación. A lo largo de 2008 la inmensa mayoría de las universidades públicas y privadas españolas entraron con el pedido de verificación con base en las exigencias y criterios establecidos en los artículos 24 y 25, Capítulo VI, del Real Decreto 1393/2007 (BOE, 2007b). Por medio del artículo 24 se establecía que una vez elaborados los planes de estudios por parte de las universidades conducentes a la obtención de títulos oficiales, los mismos debían ser verificados por el Consejo de Universidades.

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. La memoria configura el proyecto de título oficial que deben presentar las universidades para su correspondiente verificación. El proyecto constituye el compromiso de la institución universitaria sobre las características del título y las condiciones en las que se van a desarrollar las enseñanzas.

La implantación definitiva del Máster tuvo lugar en el curso 2009-2010 en casi todas las universidades públicas y en muchas particulares de toda España. En numerosos casos, por problemas políticos, burocráticos, administrativos y académicos, las condiciones necesarias no fueron resueltas a tiempo y las clases sólo dieron inicio en 2010.

4.2.2-Estructura y organización del Máster

-Competencias a ser formadas

La estructura y organización curricular del Máster se basa en la noción por competencias y centrada en el aprendizaje que es característica de los modelos formativos de la Unión Europea, cuyo nuevo enfoque está vinculado al Proyecto DeSeCo (*Definition and selection of key competencies*) (cf. BOLÍVAR, 2008). Esas competencias se sitúan en el contexto de los principios europeos comunes que establece la Comisión Europea (2007) a que hemos hecho referencia y se enmarcan en tres dimensiones fundamentales y específicas de la actuación docente: a) dominio de los contenidos de las materias a enseñar; b) dominio de los contenidos relacionados con la enseñanza de esas materias y; c) dominio de los contenidos relacionados con los procesos de aprendizaje y con las características específicas del alumnado (cf. BOE, 2007a, p. 53751-2). En total son once las competencias generales que el curso se propone formar en el futuro profesorado:

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 concernientes profesiones.
2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.
4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas, tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros; y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.
7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el espacio docente, así como 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, además 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.

Ese conjunto de competencias es determinado con base en el perfil profesional deseado para el futuro profesor de educación secundaria. A partir de los objetivos de aprendizaje que establecen las competencias, se escogen los conocimientos, saberes, habilidades, destrezas y actitudes que deben ser formados en el alumnado al finalizar el curso en cada materia que compone el currículo. En otro momento y lugar ya hemos afirmado que *“las competencias están formadas por una combinación dinámica de cualidades –con respecto al conocimiento, a su aplicación, a las actitudes y responsabilidades– y se constituyen en los objetivos educativos de un programa de estudios...”* (BOLÍVAR, 2008, p. 6).

-Duración, módulos, asignaturas y créditos

El Máster en Educación Secundaria tiene duración de un año apenas, cuando las otras titulaciones similares duran dos. Con él se cierra el ciclo de formación inicial de profesores fijado en cinco años como exige la Unión Europea.¹⁰ Los planes de estudio conducentes a la obtención de este título tienen entre 60 y 120 créditos (entre 1500 e 3000 horas aproximadamente),¹¹ conteniendo toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir: materias obligatorias, materias optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, Trabajo de Fin de Máster, actividades de evaluación y otras que resulten necesarias.

A seguir se presentan los módulos que integran la titulación, bien como la manera en que se distribuyen los créditos a cumplir. Los módulos se agrupan en tres campos: genéricos, específicos y practicum (Tabla 1). Esos campos procuran cubrir la formación disciplinar; pedagógica; psicológica y sociológica; investigadora y para la innovación; en didáctica específica; y práctica.

TABLA 1: Campos, Módulos y Créditos que componen el plan de estudio del Máster

Campos	Módulos	No. de créditos
Genérico	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	12
	Procesos y contextos educativos	
	Sociedad, familia y educación	
Específico	Complementos para la formación disciplinar	24
	Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	
	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	
Practicum	Practicum en la especialización, incluyendo el Trabajo Fin de Máster	16

Fuente: BOE. Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, núm. 312

En realidad, aunque la ley establece un número mínimo y máximo de créditos para el plan de estudio, la mayoría de las universidades apenas cumple con el mínimo (60 créditos). Algunos programas, además de los tres módulos básicos (genérico, específico y practicum) establecidos por ley, crearon un cuarto módulo denominado de Libre Designación. Los perfiles curriculares son definidos con base en las especialidades seleccionadas, de las 44 fijadas por decreto. Debe ser presencial, al menos, el 80% de los créditos totales del Máster, incluido obligatoriamente el Practicum.

¹⁰ Cuatro años de graduación en un área específica del conocimiento y un año para la formación complementaria y didáctico-pedagógica directamente orientada al ejercicio profesional.

¹¹ A partir de la Declaración de Bolonia (1999), que crea el *Espacio Europeo de Educación Superior* como ámbito de organización educativo que procura armonizar los distintos sistemas educativos de la Unión Europea, un crédito pasó a ser equivalente a unas 25 ó 30 horas de trabajo (dentro y fuera del aula).

Por el conjunto de características ya mencionadas con relación al Plan de Estudios, el Máster español es muy similar al modelo de formación inicial de los profesores que es seguido por países como Francia, Italia y Bulgaria.¹² Se trata de un modelo consecutivo, en el que los dos componentes genéricos que incluye la formación, el general o científico y específico o profesional, responden a una lógica temporal por lo que están organizados en la secuencia. Inicialmente los futuros profesores deben aprender, durante sus estudios universitarios de Grado, los contenidos específicos de una determinada área de conocimiento científico. En la secuencia, se supone que aprendan 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, colocan en práctica las competencias adquiridas por intermedio de un practicum que los sitúan en contacto directo con la escuela, con la sala, con la materia y con los alumnos y, al mismo tiempo, escriben 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).

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).

-Las especialidades

Los módulos, a su vez, se dividen en especialidades con los itinerarios pertinentes, según las materias correspondientes a los estudios de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y formación Profesional. E proyecto de Máster prevé, por el Real Decreto 1834/2008, un total de 44 especializaciones diferentes.¹³ Las universidades que disponen del curso no tienen la obligación

¹² Existe también el modelo "integrado" que está presente en países como Alemania (con una duración de seis años y medio), Finlandia, República Checa, Polonia, Eslovaquia, Rumanía o Lituania (FARACO, VICIOSO y MORENO, 2011, p. 81).

¹³ Son 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;

de ofertarlas todas. Por el contrario, cada cual escoge el tipo y número de ellas con base en la demanda, en el perfil del cuerpo de profesores formadores, en la tradición, en el tamaño de la(s) universidad(es), facultad(es) o departamento(s) al(los) cual(es) el Máster está(n) vinculado(s), etc.

El número mínimo y máximo de estudiantes matriculados por especialidad tampoco es estipulado por ley. Cada programa concede un número que está relacionado con la viabilidad para llevarlo a cabo. Ese número puede variar de una especialidad para otra.

- Acceso, admisión y matrícula de los estudiantes

El Máster no tiene exámenes selectivos. El acceso al curso está permitido a todos los interesados que dispongan de un título universitario oficial español u otro expedido por una institución de educación superior del Espacio Europeo de Educación Superior que faculten en el país expedidor del título para el acceso a enseñanzas de Máster. También podrán acceder las personas cuyos títulos fueron alcanzados conforme a sistemas educativos ajenos al Espacio Europeo de Educación Superior sin necesidad de la homologación de sus títulos, previa comprobación por la Universidad de que los candidatos acreditan un nivel de formación equivalente a los correspondientes títulos universitarios oficiales españoles y que facultan en el país expedidor del título para el acceso a enseñanzas de Máster.

El proceso de admisión da inicio con la solicitud de la preinscripción de forma online a través de una página web. Los requisitos exigidos son apenas: 1) Estar en posesión del título que dé acceso a la especialidad correspondiente; 2) Tener acreditada la competencia lingüística en un idioma diferente al materno. El proceso de preinscripción consta de tres fases dirigidas a quienes estén en posesión de un título universitario, español o extranjero, que les habilite para el acceso a los másteres que solicita y expedido a fecha de finalización del plazo de entrega de solicitudes de la respectiva fase.

Actualmente, aunque la mayoría de los másteres es ofertada en universidades públicas, los mismos son pagos y el valor total anual es relativamente alto para alumnos casi recién graduados y sin vínculo de trabajo. Es cierto que el gobierno concede un número significativo de becas, pero ellas no alcanzan un tercio de la matrícula.

-El Practicum

La importancia del Practicum, tanto por su concepción como por la propia realización dentro del Máster, ocupa lugar muy significativo en el proyecto. Se hace siguiendo una tendencia internacional que es bien acogida por algunos de los principales teóricos de la educación en España y que la propia Orden ECI/3858/2007 incorpora y defiende. Desde esta línea, se afirma que los procesos formativos de profesores deben contar con una cantidad significativa de tiempo y de práctica como para que el aprendizaje surta los efectos positivos esperados. De acuerdo con Zabalza (2006, p. 56), *“se precisa tiempo para ir asentando las ideas, y práctica para ir consolidando, para ir reorganizando nuestras capacidades”*.

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. 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.

El Practicum dispone, como mínimo, de aproximadamente el 31% del total de los créditos del Máster. En algunas universidades se llega al 35%, ya que la Orden ECI/3858/2007 determina el mínimo de cada categoría formativa – disciplinar, pedagógica y el Practicum - y deja cuatro créditos sin determinar. También se exige que el Practicum sea realizado, en su mayor parte del tiempo, de manera presencial. La propia Orden establece que las universidades, que por su especificidad, diseñan, programan y desarrollan las enseñanzas exclusivamente a distancia, deben garantizar que el Practicum tenga carácter presencial. En este mismo orden, deben corroborar que el mismo se realice en colaboración con las instituciones educativas establecidas mediante convenios entre Universidades y Administraciones Educativas. Las instituciones educativas participantes en la realización del Practicum deben estar reconocidas como centros de prácticas, así como los tutores encargados de la orientación y tutela de los estudiantes.

Desde el punto de vista metodológico, el Máster en Educación Secundaria español se encuentra dentro del modelo consecutivo de formación. El enfoque teórico asume una línea de pensamiento sostenida en la perspectiva constructivista, considerando el aprendizaje desde sus dos momentos: la “asimilación» y la «acomodación». Este último, identificado con una práctica guiada o conducida, sobre todo, por formadores y profesores tutores en las escuelas,¹⁴ como fase de inserción del futuro profesor en la docencia en el propio lugar de trabajo.

De acuerdo con Zabalza (2006), el buen ejercicio profesional requiere una formación dirigida al desarrollo práctico de los procesos que estén teóricamente fundamentados. El modelo formativo que el Máster obedece tiene como objetivo esencial la apropiación por parte de los estudiantes de las herramientas necesarias para resolver los problemas que enfrentarán después en la profesión.

Las experiencias adquiridas durante el Practicum son 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 periodo.

Por lo general, esa etapa práctica en la escuela tiene una duración de un año aunque en países como Holanda suele durar cinco meses a tiempo completo o diez a tiempo parcial, y en otros, como Alemania o Luxemburgo, en los que se prolongan por espacio de dos años. En España tiene una duración entre cinco semanas y tres meses, en correspondencia con las particularidades de cada universidad; y se estructura en dos periodos: el inicial o de observación (Practicum I) con de 2 a 4 créditos, y que se corresponde con la incorporación y toma de contacto del alumnado con el centro asignado; el colaborativo (Practicum II) con de 6 a 8 créditos, donde se pretende un mayor grado de intervención e implicación docente en el aula y en la institución; y por último, la etapa final de elaboración y entrega de la Memoria de todo el trabajo realizado durante la estancia en el centro de prácticas (PÉREZ et. al., 2012).

-El Trabajo Final de Máster

El Trabajo Final de Máster (TFM), es una materia obligatoria en el Plan de Estudios. La misma está constituida por 6 créditos (150 horas de trabajo académico e investigativo). Su organización es determinada por cada universidad en específico, sin embargo, la mayoría la desarrolla en el segundo semestre. Tiene como objetivo evidenciar la formación docente adquirida por los futuros profesores (dominio competencial) con la realización del Máster.

El TFM supone la realización por parte del alumnado de un proyecto, memoria o estudio, en el que aplique y desarrolle los conocimientos adquiridos. Es elaborado de forma individual, bajo la supervisión del director/es asignado/s. Los temas de pesquisa investigados suelen formar parte de las líneas de trabajo del título oficial de Máster que los programas proponen. Estas líneas, a su vez,

¹⁴ De acuerdo con Esteve (2006), el apoyo ofrecido a los profesores durante el periodo de formación en la escuela acostumbra a tener como foco tres dimensiones: *la formativa* (procura ofrecer a los candidatos una formación teórica y práctica sobre las habilidades profesionales que deben dominar al concluir esta etapa, y sobre cuyo dominio van a ser evaluados); *la de incorporación gradual a la vida profesional* (busca la inmersión paulatina y tutelada en el ambiente de trabajo de los centros educativos, con el apoyo de profesores experimentados que atienden, aconsejan y supervisan su trabajo) y *la dimensión de control y evaluación* (se pretende evaluar el dominio de las competencias básicas para ejercer con éxito la enseñanza).

están vinculadas con la ordenación y gestión del desarrollo territorial y local de las comunidades donde están situadas las universidades.

El TFM puede consistir en la elaboración de una propuesta de algún tipo de innovación educativa, integrando conocimientos adquiridos en las distintas materias. Esa propuesta puede ser llevada a cabo durante la realización del Practicum o tomar la forma de una pequeña investigación sobre algún aspecto relacionado con la práctica de la docencia, y por lo tanto, en estrecha relación con las prácticas (ALONSO y LÓPEZ, 2011).

- Aspectos positivos del Máster

La organización y estructura concedida al Máster procura dar por primera vez una identidad profesional propia al profesor de educación secundaria y al curso 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 trata de un título profesional de posgrado con una funcionalidad extremadamente compleja por su modelo formativo con apenas un año de duración. Caracterizan su estructura curricular, 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 CAP. Al mismo tiempo, se percibe el empeño por reforzar el período de prácticas docentes en centros de secundaria y por conceder un carácter más investigativo al nuevo perfil docente.

El título es el mismo en todo el Estado español, apenas con pequeñas variaciones en función de la autonomía que poseen las universidades en la elaboración de su plan de estudios. Esto permite un control, un sistema de evaluación del desempeño y un debate mucho más consistente, abierto y extenso. El plan de estudio está justificado muy coherentemente en el contexto de las directrices de la Unión Europea para la educación del Siglo XXI y en el marco de la necesidad de la Formación de los Profesores de Secundaria, considerándose las experiencias acumuladas por diferentes universidades y por el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

Por otra parte, el Máster se sustenta sobre la base de un conjunto de principios que son, no apenas pertinentes, sino también contemporáneos: a) La integración de la teoría y la práctica pedagógica en los programas de formación; b) El aprendizaje del acto de enseñar de forma coherente con los principios de una enseñanza orientada hacia los procesos de aprendizaje de sus estudiantes; c) La formación individualizada y grupal porque entiende que el aprendizaje situado es personal, pero es mediado social y culturalmente; d) La formación orientada a la adquisición de competencias profesionales (ESTEBARANZ, 2012, p. 155).

- Aspectos negativos del Máster

Junto con la conmemoración por la creación del nuevo título, cuya carencia se sentía, y tal vez con la misma intensidad, fueron surgiendo críticas en toda España. Entre las principales dificultades enfrentadas y limitaciones identificadas que los autores consultados destacan están las siguientes: 1- El carácter fragmentado de la estructura del título, por la cantidad de ámbitos educativos que abarca: la Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional (en sus dos Grados) y la Enseñanza de Idiomas; 2- La 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; 3- La escasa o incorrecta interconexión entre las competencias asignadas a los distintos módulos; 4- Las insuficiencias en el modelo de reclutamiento y adscripción del profesorado formador, en función de los objetivos y competencias del Máster.; 5 - Los planteles docentes extremadamente especializados y por eso mismo poco polivalentes desde el punto de vista de su formación didáctico-disciplinar; 6- El hecho de continuar siendo un modelo formativo "sucesivo" de duración insuficiente (FARACO, VICIOSO y MORENO, 2011, p. 82-84); 7-La prisa en la

implantación del curso dentro de la Universidad; 8-El hecho de que las competencias docentes a ser formadas se reducen al conocimiento de la materia, y “probablemente a un barniz de términos y de reflexiones pedagógicas inconexas, sobre-cargadas y solapadas muchas veces” (ESTEBARANS, 2012, p. 157); 9-Los problemas asociados a la realización de las prácticas escolares de los futuros profesores en los centros de ESO; 10- El hecho de haberse pensado la formación del profesorado en competencias en un espacio reducido a un año (los demás Máster se hacen en dos), lo que no deja tiempo de implicación en las actividades formativas;¹⁵ 11- El predominio del eje disciplinar: didácticas específicas y disciplinas de origen, en cuanto todos los demás componentes formativos han quedado en la sombra, diluidos en “materias” de aparente vocación interdisciplinar, pero subordinadas a dicho componente disciplinar; 12- La propia estructura en tres bloques (teoría, didáctica de la especialidad y prácticas) no es el mejor modo para conectar debidamente la teoría y práctica (BOLÍVAR, 2013).

A esas consideraciones negativas ya apuntadas, podrían sumarse otras que hemos identificados a lo largo de nuestro estudio (PUENTES, 2013b). Están por ejemplo: 1- Si bien la situación del Practicum mejoró con relación al tiempo de formación práctica que antes era destinado en España (10%), se está lejos del nivel deseado por la Unión Europea que es de 50% del total de créditos (Consejo de la Unión Europea, 2007) y del que ya ha sido alcanzado por países como Islandia (40%), el Reino Unido (50%), Alemania (57%) y Malta (58%); 2- La concentración de las materias y del Practicum en períodos de tiempo muy cortos (en ocasiones suelen ser apenas de cinco o seis semanas), perjudica significativamente el proceso de formación del futuro profesor porque, aunque pueda resultar suficiente para la asimilación de los contenidos programáticos de un plan de asignatura, no lo es para la acomodación, para la construcción de los saberes y competencias, ni para la reestructuración de los esquemas conceptuales y operativos; 3- Si bien el Practicum prevé un periodo de observación y otro de intervención y experimentación, en muchos programas los alumnos pasan la mayor parte del tiempo observando sin experimentar, intervenir, innovar o dar clases. En aquellos casos en los que los alumnos realmente experimentan y dan clases, nos resulta difícil acreditar que en un plazo de cinco o seis semana sea posible efectuar verdaderas innovaciones pedagógicas como el proyecto original del Máster se propone; 4- Una prueba de que los alumnos observan más de lo que intervienen está en los temas y problemáticas principales objeto de investigación de los Trabajos de Fin de Máster. En la mayor parte de los casos predominan estudios de diagnóstico y son raras las experiencias pedagógicas; 5- Los profesores seleccionados para desempeñar el papel de tutores en los centros de prácticas de los futuros profesores muchas veces tienen escasa preparación para esa actividad. Ellos mismos no disponen de las competencias que precisan ayudar a formar; 6- El modelo curricular del Máster centrado en asignaturas (currículo disciplinar) impartidas por profesores que no dialogan entre sí, no parece ser la vía más adecuada para la formación de competencias que exigen una alta capacidad de integración, de movilización y de transferencia de los conocimientos y habilidades; 7- Una buena parte de los profesores que integran el plantel docente de los programas de Máster no disponen de experiencia en la Educación Secundaria, por lo que forman futuros profesores para un universo que para ellos mismos es prácticamente desconocido.

Conclusiones

El Máster en Educación Secundaria es la primera experiencia española de formación del profesorado de ese nivel de enseñanza con carácter de título oficial regulado. La obtención del mismo es una exigencia legal para ejercer la docencia en la Educación Secundaria. Ese es el principal motivo de tanta conmemoración por quienes en España defienden hace años con vehemencia la profesionalización docente. Siendo así, esa modalidad representa un avance con relación al modelo

¹⁵ Los trabajos citados abordan la realidad de un número muy pequeño de programas que imparten el Máster en Educación Secundaria. Por eso, los datos que presentan no pueden ser generalizados. Los mismos deben ser observados con cautela, como estudios de caso que son.

de formación predominante en el país desde la década de 1970 llamado de curso de *Certificación de Aptitud Pedagógica – CAP*. Su creación se dio en el contexto de una movilización general dentro de la Unión Europea a favor de la elevación de la calidad del desempeño de los estudiantes de Educación Secundaria por la vía, entre muchas otras, de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la formación del profesorado. Resta esperar si él es capaz de responder a la pregunta que tres años atrás nos hacíamos: resuelve la profesionalidad el Máster de Secundaria? (BOLÍVAR, 2010b).

Sin embargo, al problema de la implantación caótica en el primer año, se suman numerosas críticas por los aspectos negativos que el título viene presentando. Entre los puntos más cuestionados están: el modelo consecutivo o yuxtapuesto que prevalece en el curso; el carácter fragmentado de la estructura curricular que separa los módulos en disciplinas con poco diálogo entre sí; la duración insuficiente para permitir la adecuada y sólida formación de competencias; el desbalance que aún existe 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; el carácter periférico o secundario que ocupan las cuestiones didáctico-pedagógicas en los temas de investigación de los Trabajos de Fin de Máster; etc.

REFERENCIAS

ALONSO, Felipe Trillo; LÓPEZ, Xulio Rodríguez. 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, 2011, p. 41-65.

BOE. Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre. Boletín Oficial del Estado, nº 312, del 29 de diciembre de 2007a, pp. 53751 y siguientes.

BOE. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Boletín Oficial del Estado, no. 260, 30 de octubre de 2007b, p. 44037-44048.

BOLÍVAR, Antonio. El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico I1 "Formación centrada en competencias (II)"*. 2008. Disponible en: < http://www.redu.m.es/Red_U/m2>. Acceso en: 14 jun. 2013.

BOLIVAR, Antonio. Evaluación de la formación inicial del Máster de Secundaria. Lecciones aprendidas. In: II Congreso Nacional: Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Oviedo, Asturias, del 07/03/2013 al 09/03/2013. 2013a. Disponible en: < <http://congresomastersecundaria.es/Intranet/documentos/experiencias/formacion/RobertoValdes.pdf>>. Acceso en: 09 jun. 2013.

BOLIVAR, Antonio. Mediocres en excelencia, sobresalientes en equidad. *El País*. 11 de Diciembre de 2010a. Disponible en: < http://sociedad.elpais.com/sociedad/2010/12/11/actualidad/1292022006_850215.html>. Acceso en: 02 octubre 2012.

BOLIVAR, Antonio. Resuelve a profesionalidade o Máster de Secundaria? *Eduga: revista galega do ensino*, ISSN-e 2171-6595, Nº. 60, 2010b. Disponible em: < <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3611265>>. Acceso em: 13 jun. 2013.

COMISIÓN EUROPEA. Las Competencias Clave Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Eurydice. Unidad Española. Octubre de 2002. Disponible en: <<http://www.eurydice.org>>. Acceso en: 10 fev. 2013.

ESTEBARANZ, Araceli. Formación del profesorado de educación secundaria. Revista *Tendencias Pedagógicas*, n. 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. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (Brussels), 2007.

EURYDICE. *La evaluación de la calidad de la formación del profesorado europeo*. Madrid, Secretaría General Técnica – C.I.D.E., 96p, 2006. Disponible en: <<http://www.mec.es/cide/eurydice/index.htm>>. Acceso en: 29 nov. 2012.

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., 24p, 2005.

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., 99p, 2004.

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., 209p, 2003.

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., 155 p. 2002.

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, 2011, p. 66-85.

IE (Instituto de Evaluación). *PISA 2009, Informe Español*. Madrid: MEC. 2010, 208p.

LOE - Ley Orgánica de la Educación 2/2006, de 3 de mayo de 2006.

Máster Universitario. Título Oficial de Postgrado. Universidad Pablo de Olavide. CEDEP. Sevilla, 2013. Disponible en: < http://www.upo.es/postgrado/export/sites/default/MICROSITES/master/2013_2014/documentos_master/Folletos_a_6_paginas/PROFESORADO-SECUNDARIA-13.pdf>. Acceso en: 19 jun. 2013.

PÉREZ, José Gutiérrez et. al. Guía del Practicum. Máster Oficial de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas CURSO 2012/2013. Universidad de Granada, 2012.

PUENTES, Roberto Valdés. El modelo de formación del profesorado de educación secundaria en España: el caso del Máster de la Universidad de Granada. Informe Final de Post-Doctorado. CAPES/UGR, Granada, 2013b.

PUENTES, Roberto Valdés. Las competencias docentes del profesorado en educación secundaria. In: II Congreso Nacional: Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Oviedo, Asturias, del 07/03/2013 al 09/03/2013. 2013a. Disponible en: <<http://congresomastersecundaria.es/Intranet/documentos/experiencias/formacion/RobertoValdes.pdf>>. Acceso en: 09 jun. 2013.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; NETO, Armindo Quillici. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessárias à docência. Editora UFPR, *Educar*, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.

ZABALZA, Miguel A. Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 240. Mayo-agosto, 2006, p. 51-58.

Recebido em janeiro de 2013.

Aprovado em julho de 2013.