

# LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CATALUÑA: APORTES PARA UN DEBATE QUE MIRA AL FUTURO<sup>1</sup>

THE INITIAL TRAINING OF SECONDARY EDUCATION TEACHERS IN CATALONIA: CONTRIBUTIONS TO A DIALOGUE THAT LOOKS TO THE FUTURE

José Antonio Caride Gómez<sup>1,a</sup> , Eduardo García Jiménez<sup>2,b</sup> ,  
Empar García López<sup>3,c</sup>, José Gutiérrez Pérez<sup>4,d</sup> 

<sup>1</sup> Facultade de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela, España

<sup>2</sup> Universidad de Sevilla, España

<sup>3</sup> Inspección de Educación - Generalitat de Catalunya, España

<sup>4</sup> Universidad de Granada, España

 <sup>a</sup> [joseantonio.caride@usc.es](mailto:joseantonio.caride@usc.es)

 <sup>b</sup> [egarji@us.es](mailto:egarji@us.es)

 <sup>c</sup> [agarc279@xtec.cat](mailto:agarc279@xtec.cat)

 <sup>d</sup> [jguti@ugr.es](mailto:jguti@ugr.es)

Recibido: 14/10/2022; Aceptado: 21/10/2022

---

<sup>1</sup> Los autores agradecen a la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU) la posibilidad de utilizar las informaciones a las que se remite el artículo, teniendo como soporte el Informe transversal sobre el *Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* (MUFP); y, más en concreto, el buen hacer de Albert Basart en las tareas de coordinación institucional, de Sandra Nieto en la secretaría del grupo de trabajo, y de Lidia Daza en la elaboración de los datos y gráficos.



## Resumen

La formación del profesorado y la mejora de la profesión docente desafían a los sistemas educativos desde hace décadas. Nada, o muy poco, de lo que esperamos de la educación, de sus enseñanzas y aprendizajes, desde la Educación Infantil hasta las Universidades, le resulta ajeno. Y aunque, con frecuencia, se alude a la necesidad de reconocer y dignificar su quehacer profesional, todavía estamos lejos de que las palabras se concreten, con los niveles de coherencia exigibles, en realidades tangibles. Si como se afirma en el Informe elaborado por la *Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2022)* “los docentes son figuras clave sobre las que reposan las posibilidades de transformación”, repensar su formación inicial y continuada no admite demoras, sea cual sea el ámbito territorial, educativo, o social en el que nos situemos.

Con esta perspectiva, valoramos positivamente las oportunidades que abren las “24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente”, que el *Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP)* español ha trasladado recientemente a las comunidades educativas y a la sociedad, en general. Además, con la voluntad inequívoca de sumar argumentos a las deliberaciones y decisiones que se adopten, exponemos un conjunto de reflexiones, evidencias, propuestas, etc. incluidas en el Informe transversal realizado por los autores sobre el *Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MUFP)* en las nueve Universidades catalanas que lo imparten, por iniciativa de la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2021)*. De la evaluación realizada, con datos obtenidos a través del Marco de Verificación, Seguimiento, Modificación y Acreditación (VSMA) del que hace uso AQU, se derivan resultados, conclusiones y retos de futuro estimables, convergentes con algunas de las 24 propuestas contenidas en el Documento para el debate del MEFP.

**Palabras clave:** Formación Inicial del Profesorado; Educación Secundaria; Profesionalización Docente; Sistema Universitario de Cataluña.

## Abstract

Teacher training and improving the teaching profession has been a challenge for education systems for decades. Everything, or almost everything, we expect from education, from teaching and learning, from pre-school to university, is related to it. And although the need to recognise and dignify teachers' professional work is frequently highlighted, we are still a long way from turning words into tangible realities with the necessary levels of consistency. If as stated in the Report drafted by the International Commission on the Futures of Education (2022) “teachers are key figures on whom possibilities for transformation rest”, rethinking their initial and ongoing training must not be delayed, whatever our territorial, educational, or social environment.

With this in mind, we welcome the opportunities opened up by the “24 Reform Proposals for the Improvement of the Teaching Profession”, which the *Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP)* has recently made available to the educational communities and to society in general. We also present a series of reflections, evidence, proposals and more, with the clear intention of adding new arguments to the deliberations and decisions to be made, including the cross-discipline report written by the authors on the *Master's Degree in Teacher Training for Compulsory Secondary Education, Vocational Training and Language Teaching (MUPF)* in the nine Catalan Universities that offer it, based on an initiative by the *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2021)*. The analysis carried out, using data obtained through the Framework for the Validation, Monitoring, Modification and Accreditation of recognised university degrees (VSMA) adopted by the AQU, identifies results, conclusions and challenges for the future that align with some of the 24 proposals made in the MEFP Discussion Paper.

**Keywords:** Initial Teacher Training; Secondary Education; Professionalising Teaching; University System of Catalonia.

## INTRODUCCIÓN

Formar maestros, profesores, educadores... y, por extensión, a quienes desean vincular su futuro profesional a la educación como pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, mediadores, etc. es una tarea noble, llena de complejidades y (auto)exigencias. También de compromisos y responsabilidades personales, colectivas e institucionales, que trascienden las simples y, con frecuencia, imprecisas fronteras de lo público y lo privado, las familias y las escuelas, lo curricular y lo social, lo cotidiano y lo extraordinario, lo local y lo global.

Las viejas, aunque desde hace unos años pareciera que nuevas, invocaciones a la educación como un bien común mundial (UNESCO, 2015 y 2022), con el que dotar a la sociedad de nuevas oportunidades para garantizar el derecho a una educación de calidad, de enseñanzas y aprendizajes que se extiendan a toda la vida, a la equidad, la inclusión, la sostenibilidad, la convivencia o la paz... no solo obligan a repensar la educación que tenemos o nos damos, sino también la educación que deseamos y, aunque con desigual énfasis, reivindicamos.

En una sociedad que cambia la educación también debe hacerlo procurando que sea mucho más congruente con los principios, valores, metodologías, recursos, contextos, saberes, vivencias... que alientan una visión humanista, respetuosa con la diversidad de la vida y la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia social, la pluralidad cultural, la solidaridad internacional, o la sostenibilidad del Planeta. Son palabras a las que se remiten, de forma reiterada, las Declaraciones y Pactos suscritos por los organismos que lideran, o deberían, la gobernanza mundial, reflejados en los primeros años dos mil en la Declaración del Milenio y sus Objetivos de Desarrollo (ODM) y, más recientemente, en los de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030, que son fuentes de referencia para las 24 medidas propuestas por el MEFP. Como se ha llegado a afirmar, en la Declaración de Incheon y su Marco de Acción (UNESCO, 2015a), con la mirada puesta en la educación que queremos, nunca ha sido más urgente replantear las finalidades de la educación y la organización del aprendizaje.

Con los antecedentes que, en su momento, representaron los Informes “Aprender a ser: la educación del futuro” (Faure *et al.*, 1973) y “La educación encierra un tesoro” (Delors *et al.*, 1996), en convergencia con los acuerdos adoptados en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Incheon (República de Corea), en 2015, y el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el Informe “Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?” (UNESCO, 2015b), recuerda que nos adentramos en una nueva fase histórica, caracterizada por la interconexión y la interdependencia, así como por nuevos niveles de complejidad, inseguridad y tensiones; entre otros, aludiendo a los problemas causados por el cambio climático, la insostenibilidad de los modelos económicos de producción y consumo, las brechas abiertas por las desigualdades, el incremento de las vulnerabilidades, las intolerancias y violencias de todo signo... Nada presagiaba los devastadores impactos de una pandemia que, de pronto, como diría Boaventura de Sousa Santos (2020), desvaneció en el aire todo lo que parecía sólido.

Las incesantes advertencias que llegan desde los saberes científicos y las voces más críticas contra la globalización conocida (Beck, 1998; Giddens, 2000; Bauman, 2003; Latour, 2007; Maalouf, 2011; Han, 2012), todavía están lejos de concretarse en alternativas que estén a la altura de la naturaleza y el alcance de las reiteradas crisis (económicas, ecológicas, sanitarias, educativas, etc.) que padecemos, especialmente en las políticas económicas, ambientales, sociales, educativas, comerciales, etc. que deben articular las alianzas

sociopolíticas entre diferentes agentes, movilizando e intercambiando conocimientos, capacidades técnicas, tecnologías y recursos, contribuyendo, tal y como se expresa en el ODS 17, al desarrollo sostenible de forma conjunta. Instalados en el sálvese quien pueda, que actúa como consigna silente del pensamiento neoliberal y sus insaciables mercados, los diagnósticos son concluyentes; y, con ellos, la inaplazable búsqueda de soluciones.

## **HACIA UN NUEVO CONTRATO SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN, LA FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE**

Sin que profundicemos en sus realidades y en las expectativas que se han generado -y, con frecuencia, frustrado- en torno al establecimiento de alianzas estratégicas soportadas por asociaciones mundiales sólidas y transversales, tanto en las esferas pública como privada, promoviendo la cooperación entre los gobiernos y la sociedad civil, en el quehacer educativo merecen destacarse las recientes y esperanzadas -no exentas de cierta ingenuidad pedagógica, en palabras que podría suscribir Paulo Freire- propuestas que contiene el Informe elaborado por la *Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación* (2022), creada por la UNESCO en 2019.

Confianza en que el conocimiento y el aprendizaje pueden cambiar el futuro de la Humanidad y del Planeta en un mundo de creciente complejidad, incertidumbre y fragilidad, se reconoce el poder de la educación para hacerlo, comenzando por cumplir la promesa que supone garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los niños y niñas, jóvenes y personas adultas, y de aprovechar su potencial transformador, mediante un “nuevo contrato social para la educación” que sea respetuoso con los derechos humanos y los principios de no discriminación, la equidad y la justicia social, el respeto a la vida, la dignidad humana y la diversidad cultural: un contrato que integre los esfuerzos colectivos, las aportaciones, los saberes y la innovación que permitan dar forma a futuros sostenibles y pacíficos para todas las personas (*Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2022*).

En el Informe, las referencias al profesorado y a su formación son abundantes, comenzando por lo que podría considerarse como un marco de principios sobre la cualificación y la profesionalización debida, como tareas esenciales para:

ayudar a los alumnos a desarrollar todas las capacidades necesarias para participar en la vida cívica y económica. Para ello es necesario crear un proceso continuo de apoyo a la profesión que incluya la selección de candidatos con talento, la provisión de una preparación inicial adecuada y de alta calidad, el apoyo eficaz en los primeros años de docencia, el desarrollo profesional continuo, la estructuración de los puestos de trabajo de los docentes de forma que se fomente la profesionalidad colaborativa, la conversión de los centros escolares en organizaciones de aprendizaje, la creación de escalas profesionales para los profesores que reconozcan y recompensen el aumento de la experiencia en la enseñanza o en la administración, y la inclusión de las voces de los docentes en la configuración del futuro de la profesión y de la educación (*Ibid.*, pág. 23).

Sus pretensiones son convergentes con las 24 medidas para el debate propuestas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional español.

Tras décadas siendo ignorada en los informes de la UNESCO, sorprenden las numerosas menciones que se hacen a la pedagogía, expresando literalmente la necesidad de devolverla a un primer plano, vitalizando la labor docente de los profesores, fortaleciendo su aprendizaje y crecimiento pedagógico. Afirmando que el desarrollo profesional docente es indisoluble de su vida, se insiste en la importancia de reorientar la formación del profesorado hacia nuevos retos y perspectivas del futuro, conciliando la tradición con la innovación, la investigación con

la creatividad, la relevancia de la cultura digital con las interacciones cotidianas, la formación inicial con un reciclaje continuo, el aprecio por el talento y la excelencia, con la redefinición de la enseñanza como una profesión colaborativa. Con estos horizontes, el Informe pone de relieve que “ni las universidades ni las escuelas pueden asumir solas la preparación inicial de los docentes” (*Ibid.*, pág. 94), incidiendo en que deben impulsarse relaciones dialécticas sobre las ideas y los conocimientos que fundamentan su trabajo, con capacidad para posicionarse sobre los grandes temas educativos y las medidas que habilitan las políticas públicas; ya que los docentes no pueden renunciar, sino más bien activar y liderar “los esfuerzos para colaborar y aprender juntos en una cultura de investigación, innovación y exploración y fomentar sistemas integrados para organizar y compartir el aprendizaje” (*Ibid.*, pág. 95).

Aunque se presentan como nuevos principios para el diálogo y la acción, el reconocimiento de la enseñanza y de una profesionalización que sea coherente con el hecho de *ser* profesores más que con el *estar* de profesores, viene de lejos. En ellas queda claro que no se pueden reinventar los planes de estudios, la formación inicial y continuada del profesorado sin su apoyo y liderazgo. De igual modo que resulta imprescindible incorporar sus propuestas para mejorar las condiciones socio-profesionales y laborales en aspectos, dimensiones o actuaciones -señaladas en el Informe de la Comisión- como son, entre otras, las siguientes: la colaboración y el trabajo en equipo; la producción de conocimientos, la reflexión y la investigación; la autonomía y la libertad; la participación en la deliberación pública y en el diálogo sobre el porvenir de la educación, etc. Con perspectiva histórica, hasta los primeros años dos mil, son planteamientos, demandas, invocaciones, etc. que están en la obra de autores tan relevantes como Giroux (1990), Popkewitz (1991), Schön (1992), Hernández y Sancho (1993), Liston y Zeichner (1993), Escudero y González (1994), Imbernón (1994), Marcelo (1995), Hargreaves (1995), Contreras (1997), Esteve (1997), Carr y Kemmis (1998), Martínez Bonafé (1998), Pérez Gómez et al. (1999), Briddle et al. (2000a, 2000b), Montero (2001), etc.

Un intenso debate se suscita sobre los modelos, enfoques, tipologías, estructuras e ingredientes curriculares de la formación de profesores que Esteve (2003, pág. 12) ya había planteado en términos de modelos sucesivos *versus* modelos simultáneos:

En toda Europa se exige a los profesores de secundaria una formación universitaria con un mínimo de cinco años de formación; si bien aún perduran las diferencias entre los modelos formativos simultáneos o sucesivos... en todos los países se acepta ya la necesidad de una formación específica de carácter profesional y práctico abandonando el antiguo supuesto de que para dar clases en secundaria lo único importante era dominar profundamente los contenidos de una materia determinada. Los modelos sucesivos presentan el problema de crear una identidad profesional falsa en los futuros profesores de secundaria, que llegan a imaginarse a sí mismos, profesionalmente, más como historiadores o como químicos, cuando en realidad van a trabajar como profesores de Historia o de Química. Por el contrario, los modelos simultáneos parecen producir una identidad profesional más adecuada a la realidad, en la que el futuro profesor recibe una formación específica y práctica en todos aquellos aspectos no académicos en los que se juega el éxito o el fracaso de la enseñanza: destrezas sociales en el aula, organización del trabajo en clase, disciplina, etc.

En España, con el diseño de los planes de estudio que posibilitaron la verificación y posterior implantación de los Grados de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria, así como del Máster en Profesorado de Educación Secundaria, en tanto que titulaciones que habilitan para profesiones reguladas, la formación orientada al ejercicio de la docencia ha experimentado un giro sustancial; aunque, como ha apuntado Gimeno (2010), no todos los cambios realizados respondieron a las exigencias de Bolonia. El proceso, en su opinión, muy discutible y discutido, deparó que las cuestiones tecnocráticas se superpusieran

a los argumentos de fondo sobre aspectos fundamentales para la formación y la profesionalización docente: criterios de acceso y selección de las personas candidatas, perfil científico y académico de los títulos en su ajuste con las funciones docentes, participación o implicación de las áreas de conocimiento en el diseño de los planes de estudio, articulación de la preparación teórica y las prácticas preprofesionales (*Practicum*), transición de la formación universitaria al desempeño profesional y laboral, etc.

La implantación del MUFPP en nuestro país surge envuelto en críticas recurrentes y reincidentes, amparadas en los avances de la investigación empírica en el campo de la formación de profesores, que apelan a la transformación sustancial de los programas de formación de docentes (Zeichner, 2010) y la superación del academicismo clásico (Fernández Rodríguez et al., 2010); dado que:

las investigaciones más recientes sobre el comportamiento real,... se nutre en gran medida de decisiones instantáneas, no enteramente conscientes, basadas en hábitos y rutinas frecuentemente poco pensadas y planificadas, y cargadas de componentes emotivos... El pensamiento práctico o las competencias profesionales de los docentes se ponen en juego... en los contextos reales de la vida del aula, cuando los problemas auténticos se materializan en momentos, situaciones, personas y recursos que demandan estrategias concretas para una intervención adecuada... El proceso de formación de los profesionales docentes requiere provocar la reflexión en, sobre y para la práctica, en las situaciones concretas y complejas de la vida del aula, del centro y de la comunidad educativa... (Pérez Gómez, 2010, pág. 22-23).

Así lo manifestaba la editorial del monográfico de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (2010, pág. 12-13) “Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre”, al señalar que:

se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y al mismo tiempo comprometidos y competentes... Después de tantas reformas de los planes de estudios, planes de adecuación, contrarreformas y proceso Bolonia..., el estudiante tiene que matricularse en decenas de microasignaturas, habitualmente desconectadas entre sí. La fragmentación y descontextualización de la investigación y la acción; el divorcio entre la escuela y la universidad, entre el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los afectos..., conduce al fracaso entre su misión académica y social de formar profesionales competentes... los nuevos programas aprobados de formación de docentes son, en general tan fragmentados e irrelevantes como los anteriores. El nuevo MUFPP puede considerarse el ejemplo más palmario de esta frustración, de esta oportunidad inicialmente perdida.

En este escenario, como hemos anticipado, situamos nuestras aportaciones, con una doble perspectiva: de un lado, sumar reflexiones y consideraciones en torno a las “24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente”; de otro, evidenciar a partir de los informes de autoevaluación y/o de evaluación externa que se han ido generando en los procesos de Verificación, Seguimiento, Modificación y Acreditación (VSMA) cómo se han ido concretando sus logros, entre lo que se ha planificado o diseñado en sus Memorias de Verificación y su desarrollo académico en las Universidades desde los primeros años de la pasada década. En este proceso merece destacarse la labor realizada por la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU) a través de la aplicación del Sistema VSMA en el conjunto de sus titulaciones y, de un modo específico, en la implantación y desarrollo académico del *Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* (MUFPP). Quienes participamos en la autoría de este artículo asumimos, por encargo de AQU Catalunya, la elaboración del segundo informe transversal promovido por la Agencia sobre este título, dando continuidad al realizado en 2015. Ambos pueden consultarse íntegramente en su página Web (AQU Catalunya, 2015; AQU Catalunya, 2021).

Como se sabe, tal y como se explicita en el documento ministerial que se somete a debate, entre los elementos más destacados de la formación inicial se encuentran, en primer término, la normativa que regula los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión docente: un conjunto de órdenes desarrolladas por el *Ministerio de Educación y Ciencia* que, en 2007, tenía atribuidas las competencias de Universidades junto con las de educación. En ellas se recogen tales requisitos en el contexto de las enseñanzas universitarias oficiales, actualizados en el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, dotándose de los procedimientos que aseguren su calidad. Alcanzarla supondría, entre otros logros, que se podría garantizar una oferta de formación pedagógica y didáctica que sea consecuente con un sistema educativo que dispone de suficientes profesionales en todas las enseñanzas y especialidades. Una condición que no se cumple en todos los casos, pese a su importancia, tal y como se admite literalmente por los responsables ministeriales.

Estas y otras realidades, de índole estructural, sugieren -de nuevo retornamos al texto sometido a debate- “la necesidad de ofrecer una serie de propuestas de reforma... que permitan incorporar y actualizar los elementos más destacados de esta profesión” (MEFP, 2022, pág. 19). Entre otras: acordar un marco de competencias profesionales docentes; modificar los sistemas de acceso tanto a los Grados en Educación Infantil y Primaria como en el Máster Universitario en Formación del Profesorado, explorando sus ofertas; revisar los contenidos de los planes de estudio; establecer un nuevo modelo de iniciación a la docencia en la formación inicial, basado en el aprendizaje en la práctica; garantizar la formación permanente del profesorado; reformular los procesos de selección para la función pública docente; vincular la especialidad del Máster a la especialidad docente; impulsar los procedimientos de evaluación del desempeño de la función docente; o reconocer el buen desarrollo profesional docente.

## **EL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CATALUÑA: REALIDADES Y ALTERNATIVAS EN EL MARCO DE LAS 24 MEDIDAS**

En el curso académico 2009-2010 iniciaba su implantación en el Sistema Universitario de Cataluña (SUC) el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MUFP), trasladando a sus Universidades un desafío de amplios horizontes cívicos, pedagógicos, profesionales y sociales, con una aspiración inequívoca: mejorar las oportunidades formativas de quienes optan por vincular su futuro académico y laboral al quehacer docente.

Desde su creación AQU de Catalunya evalúa e informa de un modo sistemático sobre la implantación y desarrollo de las enseñanzas universitarias, promoviendo distintas iniciativas orientadas a acreditar su calidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, contribuyendo a que la evaluación sea un proceso que permita saber más sobre sus realidades, alentando el debate y la reflexión colectiva sobre sus expectativas en clave de futuro. Con este propósito vienen elaborándose y difundiendo a la sociedad sus informes de evaluación transversales sobre determinadas titulaciones del SUC, analizando su estado de cuestión más allá de los resultados que se derivan de la evaluación interna-externa a la que todas las titulaciones oficiales se someten periódicamente.

Este fue el principal objetivo que trató de satisfacer, en 2015, el primer informe transversal del MUFP. El segundo, en 2021, ampliaría y diversificaría sus contenidos, replanteando o incorporando nuevos indicadores (contextualización, acceso y matrícula, profesorado, resultados académicos y de las acreditaciones, etc.) concretando sus

valoraciones en el período comprendido entre 2015-2020. Además, se incluyeron propuestas, recomendaciones, reflexiones, etc. de utilidad para quienes tienen responsabilidades en la toma de decisiones y/o participan cotidianamente de sus prácticas, ya sea en las políticas educativas, la gestión universitaria, las enseñanzas y los aprendizajes (como estudiantes y profesores del Máster), o como profesionales de la educación en los centros educativos del territorio.

Situando sus enseñanzas y aprendizajes en un título que, como se ha indicado, habilita para una profesión regulada, el MUFP llegó a impartirse en once Universidades del SUC, ocho de titularidad pública y tres privadas, con más de 1.680 plazas ofertadas en el curso 2020-2021. Sin minusvalorar su relevancia, están siendo escasas cuando se comparan con la creciente y continuada demanda que ha experimentado el Máster en todas las Facultades y especialidades que lo imparten. Como se sabe, la necesidad de acreditar la formación pedagógica y didáctica que exige la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación para ejercer la docencia en determinadas enseñanzas del sistema educativo, la implantación de este título supuso la extinción de la formación orientada a la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), casi en su totalidad impartida por los Institutos de Ciencias de la Educación, en el año académico 2008-2009. Así expresaba un profesor aragonés, tutor de prácticas de Biología de un instituto su visión de los cambios (Marcén, pág. 21):

Las reacciones entre los profesores del instituto ante el Máster de profesorado de Educación Secundaria fueron diversas, oscilaron desde la indiferencia de la mayoría hasta el interés de unos pocos. Sin embargo, nadie lamentó la desaparición del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Este desacertado trámite, que todos los docentes habían tenido que soportar, se había eternizado sin incrementar sus aptitudes pedagógicas ni mejorar su actitud ante la enseñanza. Ahora iba a ser sustituido por un proceso de formación en el que se apostaba por priorizar la práctica, carencia que tanto se echaba en falta cuando se accedía a la enseñanza.

Sobre las enseñanzas y los aprendizajes proporcionados MUFP se dirá que deben permitir a quienes se titulen que sean capaces de construir su identidad profesional docente incorporando competencias, destrezas y recursos que los doten de conocimientos teóricos y prácticos relativos a sus funciones, responsabilidades, derechos y deberes asociados al quehacer docente, etc. en contextos socioeconómicos, culturales y tecnológicos cambiantes, cada vez más complejos. Las enseñanzas de este Máster deben posibilitar que sus titulados adquieran una cultura profesional, pedagógica y didáctica que, al menos, les permita lograr y llevar a su práctica docente una variada gama de competencias de carácter básico o general, transversales y específicas, y que las instituciones que se responsabilicen de su formación deben reflejar en las Memorias que elaboren para la Verificación del título y su posterior implantación.

Sus planes de estudio se han ido concretando, en cada Universidad, en el diseño y desarrollo de un posgrado oficial con una duración de 60 créditos europeos (ECTS), integrando en su estructura curricular módulos de carácter genérico (aprendizaje y desarrollo de la personalidad; procesos y contextos educativos; sociedad, familia y educación) y específicos (complementos para la formación disciplinar; aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes; innovación docente e iniciación a la investigación educativa); a lo que se añade la realización de un *Prácticum* de especialización en los centros educativos reconocidos a tal fin y la presentación de un Trabajo de Fin de Máster (TFM). Desde su incorporación a la oferta de las enseñanzas universitarias, en el curso 2009-2010, se han adoptado y aplicado distintas disposiciones, actuaciones, etc. con la intención de mejorar su regulación y desarrollo académico, tanto a nivel estatal como en el SUC.



En el informe transversal que hemos elaborado para [AQU Catalunya \(2021\)](#), son muchas las convergencias que se aprecian entre las consideraciones y recomendaciones que en él se plantean y las medidas que se ofrecen para el debate en el documento que anticipa la reforma de la profesión docente, fundamentalmente en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, tanto en sus textos introductorios como en los apartados que aluden al modelo del proceso de iniciación a la docencia (PID) -enfaticando la relevancia de un período formativo de contacto directo con las aulas, el alumnado y la praxis profesional- y su vinculación con la formación permanente, el acceso a la profesión o al desarrollo profesional. Son aspectos, procesos o actuaciones que tienen en la formación inicial procurada por el Máster (criterios y sistemas de acceso, oferta de asignaturas y especialidades, contenido de los planes de estudios, refuerzo del prácticum, etc.) un referente clave. Como se señala en el documento para la reforma será preciso:

la modificación de las órdenes que regulan criterios para que los títulos universitarios habiliten para la profesión docente. Dichas órdenes datan de 2007, por lo que se considera indispensable una actualización de dicho marco normativo para adecuarlo a la vigente ley de educación ([Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, pág. 26](#)).

Lo que se presenta a continuación, analizando brevemente algunas de las valoraciones y conclusiones que se incluyen en el Informe transversal de [AQU Catalunya \(2021\)](#), inciden en esta necesidad, con frecuencia presente en los Informes de Verificación, Seguimiento y Acreditación que se han ido realizando en los últimos años sobre el Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria en Cataluña. No son ajenos a la importancia, expresada en las 24 medidas, de proceder a la actualización del currículo competencial, la educación inclusiva, el desarrollo sostenible o el marco de competencias profesionales docentes, entre las que la digitalización ocupa un lugar principal.

## DE LA VERIFICACIÓN A LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN DEL MUFP Y A SU IMPARTICIÓN

Cuando ya ha transcurrido más de una década desde las primeras solicitudes de Verificación del Máster, con la posterior renovación de la Acreditación en la mayoría de las Universidades de Cataluña, los Informes Transversales realizados ([AQU Catalunya, 2015](#); [AQU Catalunya, 2021](#)) describen, explican e interpretan -también con un sentido prospectivo- las principales dimensiones, criterios y sub-criterios: “calidad del programa formativo”, “pertinencia de la información pública”, “eficacia del Sistema de Garantía Interna de la Calidad”, “adecuación del profesorado al programa formativo”, “valoración de los sistemas de apoyo al aprendizaje” y “calidad de los resultados asociados al programa formativo”. Con abundancia de datos, gráficos, tablas y figuras, el Informe aportó sus conclusiones para cada uno de estos ámbitos, planteando los retos que podrá o deberá afrontar el MUFP en los próximos años. Las principales informaciones vinculadas a los procesos de Verificación, Seguimiento, Acreditación y Modificación (VSMA) del Máster en las Universidades de Cataluña, entre 2009 y 2021, están accesibles en la página Web de AQU Catalunya ([2015](#) y [2021](#)).

Al igual que sucede con otros títulos universitarios de Grado, Máster y Doctorado, desde la adopción de los procesos de Verificación, Modificación, Seguimiento y Acreditación de las titulaciones oficiales adaptadas al EEES -que en el Sistema Universitario de Catalunya están integradas en el Marco VSMA<sup>2</sup>-, el MUFP ha sido sometido a las distintas fases contempladas en su implantación y desarrollo académico, entre 2009 y 2020, tratando de satisfacer tres

objetivos principales: establecer vínculos coherentes entre ellas; contribuir a su incrementar calidad; y mejorar la eficiencia *en y de* su gestión institucional. El Marco VSMA, en convergencia con la normativa general aplicable en el contexto europeo y los acuerdos adoptados por el *Consejo Interuniversitario de Catalunya* (CIC), presenta una visión articulada e integrada de cuatro logros orientados a asegurar la calidad en el ciclo de vida de una determinada titulación, poniendo énfasis en: garantizar una evaluación continuada del funcionamiento de las enseñanzas y de los aprendizajes que procuran; promover la cultura de la calidad y del rendimiento de cuentas; dar apoyo a los responsables universitarios en la construcción de una perspectiva estratégica de las enseñanzas; ayudar a reforzar la transparencia, el liderazgo y el reconocimiento social de la universidad.

De las decisiones y actuaciones vinculadas a la adopción del Marco VSMA, así como de los estándares y la directrices a los que se remite, merece destacarse que subscriben los compromisos adoptados por los ministros europeos responsables de la Educación Superior en la Declaración de Bergen-Noruega (mayo, 2005) y en la posterior de Ereván-Armenia (mayo, 2015), insistiendo en la necesidad de que las instituciones académicas habiliten políticas, mecanismos, procedimientos y recursos mediante los que aprobar, evaluar y supervisar periódicamente sus programas y titulaciones.

Buena parte de sus resultados, como se evidencia en el Informe transversal sobre el MUFPP ([AQU de Catalunya, 2021](#)), no solo han contribuido a valorar y supervisar las enseñanzas que se imparten en las Universidades y en los Centros que asumen el desarrollo curricular de sus programas formativos, sino que también han ayudado a tomar decisiones que han incorporado propuestas de mejora, informando a la sociedad y a todos los colectivos interesados sobre el estado de cuestión de cada institución y titulación, longitudinalmente y con una perspectiva comparada. Como se explicita en el Informe Transversal sobre el Máster que forma al profesorado en Educación Secundaria, con las acreditaciones se han introducido mejoras de cierta relevancia tanto en aspectos normativos como organizativos, administrativos, metodológicos, procedimentales, tecnológicos, de elaboración y comunicación de los informes, etc.

En este sentido, debe significarse la coincidencia que se observa entre las propuestas realizadas y las 24 medidas que aportan un contenido alternativo a la formación y al desempeño profesional docente, yendo más allá de la normativa referida a los requisitos que están contemplados en las disposiciones legales que afectan a la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión docente (Órdenes ECI); en particular las que se refieren al Máster en Formación de Profesorado. Al respecto, como se señala en el documento ministerial, también en el Informe elaborado sobre el MUFPP en Cataluña se pone de relieve que es necesario “ofrecer una serie de propuestas de reforma que, a través del debate y búsqueda de acuerdos con los diferentes agentes, permitan incorporar y actualizar los elementos más destacados de esta profesión” ([Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, pág. 19](#)). Nos detendremos, en lo que sigue, en algunas de ellas: calidad del programa formativo, sistemas de aprendizaje y resultados asociados a la formación.

---

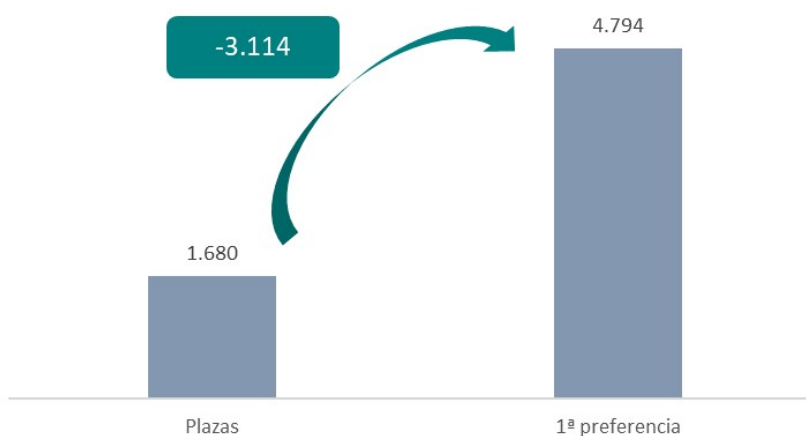
<sup>2</sup> Accesible en: <https://www.aqu.cat/universitats/titulacions/mvmsa>

## a. Sobre la calidad del programa formativo

La calidad del programa formativo suele asociarse en los procesos de verificación y acreditación a distintos estándares o sub-criterios como son: el perfil de competencias, el plan de estudios y la estructura curricular, el perfil de ingreso, la coordinación docente y la aplicación de normativas, etc.

Desde su implantación en el Sistema Universitario de Catalunya, el volumen total de plazas ofertadas por los MUFP ha experimentado un incremento constante, registrándose un período de cierta estabilización entre los años 2016-2019, para experimentar en 2020 un notable incremento. Ponen de relieve que la demanda, al igual que sucede con la matrícula, siempre ha sido superior a la oferta en todas las Universidades (figuras 1 y 2).

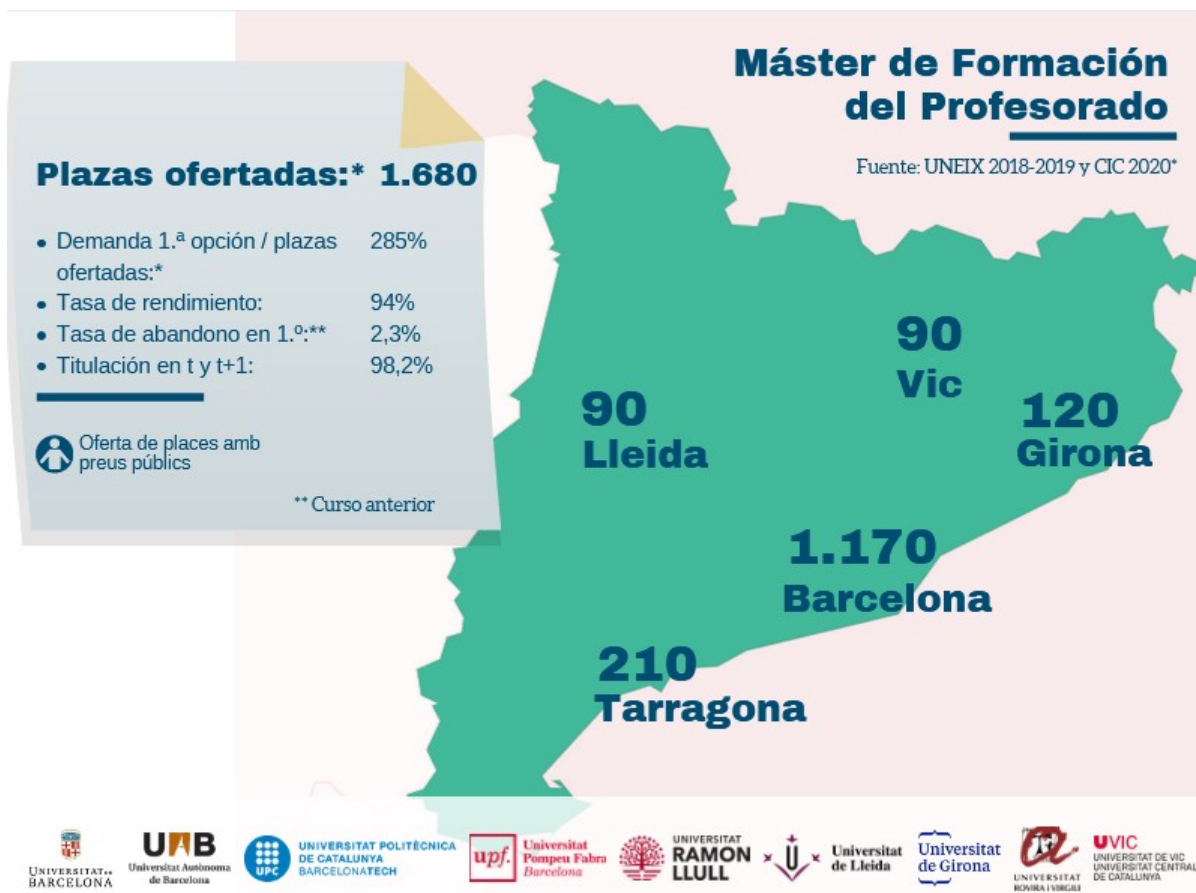
Figura 1. Oferta vs demanda do MUFP en Catalunya.



Fuente: AQU de Catalunya (2021).

Así consta también el documento elaborado por el Ministerio, aunque a diferencia de lo que sucede en Catalunya, en el resto de España la oferta-demanda pone de manifiesto que la mayoría de las plazas del Máster se están ofreciendo en Universidades privadas. En Catalunya la oferta y la demanda se concentra, prioritariamente, en las Universidades de titularidad pública.

Figura 2. Distribución de la oferta MUPF en el territorio (Cataluña).



Fuente: AQU de Catalunya (2021).

En todo caso, del Informe Transversal se infiere la necesidad de que, atendiendo a los requerimientos de AQU Catalunya a los diferentes centros que imparten el MUPF, se procure un mayor equilibrio entre las plazas que se ofertan por especialidad y el alumnado matriculado. Una línea de actuación que no se explícita con claridad en el documento ministerial, pero que -implícitamente- está sugerida en lo que se redacta sobre “promover la oferta de asignaturas de didácticas de las especialidades en los estudios universitarios” (propuesta 4); “revisar la oferta del Máster Universitario en Formación del Profesorado” (propuesta 5); o, “revisar los contenidos de los planes de estudio de las titulaciones universitarias habilitantes para la docencia” (propuesta 6). No debe pasarse por alto que hay una consideración expresa sobre lo fundamental que será asegurar una suficiente oferta de formación vinculada con todas las especialidades, abriéndose a la posibilidad de que en algunas especialidades o funciones se valore la ampliación del número de créditos ECTS del Máster, permitiendo “completar la formación en ámbitos muy específicos de algunas enseñanzas” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, pág. 24). Lo que sí parece claro, y todo indica que es deseable por los análisis realizados, es que estará bien promover “la existencia de plazas de Máster para todos los cuerpos y especialidades necesarias -tanto para enseñanzas de régimen general como especial- dado que la norma lo exige, bien bajo la figura de máster interuniversitarios y de otras formas de colaboración” (Ibidem).

El MUFP es un título que cursan mayoritariamente mujeres (un 54,7%), aunque existen diferencias entre Universidades. Inciden en este hecho las especialidades que oferta cada centro, evidenciando como los roles de género se proyectan en una persistente división sexual del trabajo y de las profesiones. Cabe añadir que la aplicación de la normativa que regula el Máster, la definición de los perfiles de ingreso, y los mecanismos de coordinación docente todavía presentan carencias o limitaciones que sugieren márgenes de mejora en algunos centros y Universidades, por lo que deberán prestarles una especial atención. No es una cuestión menor, extensible a otros contextos y realidades, inherente a las medidas propuestas en el documento del Ministerio, si se tiene en cuenta que cualquier revisión de la arquitectura del modelo formativo y profesional por el que se opte, obliga a garantizar que se aprende *en y de* las teorías y de las prácticas, en los procesos de iniciación a la docencia y en lo que será su continuidad en la formación permanente y el desarrollo profesional docente. En las propuestas, sobre todo en relación con la formación inicial va ligado a un imperativo: “*aprender en la práctica*, acercando desde el inicio al docente a su futuro profesional. Para poder otorgar a este elemento la importancia que merece es fundamental contar para la tutoría con los docentes más capacitados, identificarlos y reconocer su labor” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, pág. 20). Las Universidades, los responsables del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, los tutores académicos... deben garantizar que así sea, activando mecanismos de planificación, organización, gestión, coordinación, etc. con los centros educativos que colaboren con las prácticas y con sus tutores o tutoras, mejorando tanto como sea factible -y a pesar de los avances que se han registrado- en estos logros. Las Comunidades Autónomas no pueden quedar al margen de los compromisos y responsabilidades que todo ello implica.

Así se apunta en el Informe transversal sobre el MUFP en Catalunya, al indicar que considerando las oportunidades que ofrecen los nuevos escenarios y opciones formativas será importante profundizar en la definición de los perfiles de ingreso y en los procesos de selección-acceso al Máster, al potencial que ofrecen los dobles títulos, los procesos de movilidad, la coordinación con los centros de Educación Secundaria para desarrollar programas de innovación pedagógica (tal y como se contempla en la Resolución EDU/2000/2019 del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya), generando y consolidando nuevos vínculos con la Universidad, los sectores socioeconómicos, el territorio, las comunidades y la sociedad. En este sentido, también merecen valorarse positivamente las actuaciones contempladas en el “*Programa de Millora del Máster de Secundaria*” (PmMUFPS), desde septiembre de 2019 hasta la actualidad. Entre otras:

- Priorizar determinadas titulaciones que den acceso al Máster y que sean concordantes con las especialidades, incrementando la coherencia entre la formación previa y la que podrá adquirirse en el MUFP;
- Mantener y, tanto como sea posible, incrementar el diálogo y los acuerdos con los agentes sociales y educativos en el territorio, en particular con los colectivos de renovación pedagógica, sindicatos del profesorado, colegios y asociaciones profesionales, responsables políticos municipales y de la Generalitat, etc. Dar continuidad a las relaciones establecidas con el “*Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres*” (MIF) contribuirá, sin duda, a la optimización de sus respectivos procesos, a la mejora de la formación inicial y continuada del profesorado, la formación integral de la ciudadanía, o la internacionalización de las enseñanzas, etc.

- Consolidar y, en lo que sea factible, incrementar, la colaboración de los centros que imparten el MUFP entre sí y con Centros de Profesores, como agentes activos en la construcción de una cultura de la formación a lo largo de la vida, del desarrollo profesional y de la necesaria actualización científico-didáctica. También con instituciones de alto nivel de investigación educativa (grupos y redes, institutos universitarios, los CREA, etc.), llamados a jugar un papel esencial en la transferencia de conocimientos científicos de última generación; entre otros, poniendo en valor los avances que se vienen produciendo en la investigación en las Didácticas Específicas.
- Definir, con las exigencias requeridas, los modelos de formación semipresencial, tratando de conciliar los intereses, necesidades y expectativas de su potencial alumnado con las que deben contemplarse en un título habilitante como el MUFP, clave no solo para mejorar la calidad docente sino, en su conjunto, la del sistema educativo.

La evolución del MUFP alienta la convicción de que las modalidades de formación presencial son fundamentales para reforzar y cultivar la interacción interpersonal, así como la adquisición de competencias profesionales clave para el desempeño profesional de cualquier docente. Poner énfasis en los vínculos que deben darse en las aulas universitarias, así como en los centros de prácticas, constituye un pilar formativo relevante en la cualificación inicial del profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Existiendo la posibilidad de consultar el informe íntegramente en la página Web de AQU de Catalunya, presentamos a continuación parte de los análisis y conclusiones asociadas a los sistemas de apoyo al aprendizaje y a la calidad de los programas formativos.

## **b. Los sistemas de apoyo al aprendizaje**

Cuando se valora la eficacia de los sistemas de apoyo al aprendizaje, así como de los distintos estándares o sub-criterios que en ellos se contemplan -servicios de orientación académica y laboral; recursos materiales disponibles- las principales conclusiones señalan que se alcanzan con suficiencia los logros asociados a la disponibilidad de los recursos materiales e infraestructurales que se requieren para la impartición del MUFP en todas las Universidades -en una de ellas con progreso hacia la excelencia-, siendo adecuados al número de estudiantes y a las características de la titulación. Son valoraciones que expresan mucho de lo que está siendo el desarrollo académico del Máster en el SUC, que tienen su refrendo en los que se han ido constatando en los últimos años en otros contextos territoriales y universitarios, a partir de los informes que se vienen haciendo por parte de ANECA y las Agencias Autonómicas. Conviene tomar nota de su importancia para mantenerlos o modificarlos en los términos que se plantean en el documento sobre las 24 medidas, aunque hubiese sido deseable que se hubiese prestado una mayor atención a esta cuestión.

Lo decimos porque existen carencias que sugieren opciones de mejora en lo que respecta a los servicios de orientación académica y profesional en el MUFP, revisando sus contribuciones a los procesos de aprendizaje, así como a los sistemas y servicios habilitados a tal fin, especialmente en lo que se refiere a las oportunidades que brindan para la incorporación o transición de los egresados al mundo laboral.

Las opciones de mejora sugeridas en los procesos de Acreditación insisten, fundamentalmente, en: a) definir y mejorar la implantación de los Planes de Acción Tutorial del Máster; b) revisar algunos aspectos de las instalaciones que puedan ser clave para el buen

desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje; c) asegurar, tanto como sea posible, la disponibilidad futura de centros en los que el alumnado pueda realizar sus prácticas externas, garantizando que las plazas ofertadas se ajusten a su potencial demanda, con los criterios y opciones formativas (objetivos, tutorización, sistemas de evaluación, etc.) que se contemplan en la planificación de las enseñanzas.

En el documento que propone las 24 medidas, insistiendo en un modelo de formación inicial basado en el aprendizaje en la práctica, se alude a que es preciso reforzar la formación adquirida en el Prácticum, avalando la posibilidad de adoptar un proyecto formativo dual para las enseñanzas que se impartan, desarrollándolas complementariamente en los centros universitarios y en los centros educativos de enseñanza no universitaria, atendiendo a las posibilidades que ofrece el art. 22 del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, en lo que atañe a la organización de las enseñanzas universitarias y a los procedimientos que deben asegurar su calidad. En este contexto, reforzar el Prácticum (propuesta de reforma 8) y darle un especial protagonismo a los tutores profesionales en los centros educativos es indispensable. En este aspecto existe una total congruencia entre el documento ministerial y el Informe transversal de AQU Catalunya, al señalar -tomamos nota del primero de ellos- que deben adoptarse:

diversos modelos encaminados al objetivo último de conseguir que las prácticas formativas desarrolladas durante la formación inicial conduzcan a un aprendizaje de competencias necesarias para ejercer la profesión docente y hacia la inserción profesional en los centros educativos, con una perspectiva amplia y global (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, pág. 25).

Todo ello está en consonancia con los avances de la investigación sobre las ventajas que conlleva un buen acompañamiento en los procesos de prácticas y la mentoría con profesores principiantes mediante programas estructurados de inducción en las aulas, desarrollando planificaciones conjuntamente, observando las interacciones, retroalimentando sus perspectivas y proponiendo planes de mejora que contribuyen de forma eficaz a un mayor compromiso docente basado en el apoyo personal, emocional y de bienestar profesional (Marcelo y López, 2022, pág. 192).

Aunque no se trata de una dimensión que tenga un vínculo directo con los sistemas de aprendizaje, ya que afecta transversalmente a todas las oportunidades formativas que debe ofrecer el MUFP, es preciso que en sus propuestas para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria se considere que las demandas de una sociedad cambiante -con el creciente protagonismo de las TIC, el *Big Data*, la diversificación de las ofertas formativas online, etc.- deben ser atendidas con herramientas sustentadas en el saber hacer del profesorado en ejercicio.

La orientación educativa y profesional de los titulados en el MUFP no puede ser indiferente a los cambios y transformaciones que incorporan para su futuro desempeño profesional como docentes: conectando programas, tejiendo redes, vinculando acciones formativas, estableciendo y ampliando los espacios de formación compartida que integren lo presencial y lo virtual, contextualizando en nuevos tiempos y espacios los aprendizajes, abriéndolos a formatos y modalidades diferentes, etc.

Además, será preciso incorporar la mirada de los profesionales en activo, de los ocupadores o empleadores: en la iniciativa pública y privada, en los diferentes momentos que contempla el Marco VSMA, como un elemento esencial para garantizar la actualización permanente de los saberes y de su adecuación a las necesidades sociales, laborales, profesionales, culturales, etc. Más allá de contribuir a actualizar los planes de estudio también deberá permitir adoptar decisiones relevantes en los sistemas de orientación educativa y

profesional, incorporando nuevas competencias y contenidos formativos en los planes de estudio del MUFP.

### **c. Calidad de los resultados asociados a los programas formativos**

Aunque referidos al Sistema Universitario de Catalunya, la valoración de la calidad de los resultados procurados por los programas formativos, con los estándares o sub-criterios que incluye, inciden en aspectos que sobre los que es preciso tomar nota con visión de futuro, también a propósito de los debates y decisiones que se adopten en torno a las 24 medidas propuestas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, no solo en las Universidades sino también en las Administraciones Públicas que tienen competencias en sus respectivos ámbitos de actuación, ya sea en un plano académico-formativo o profesional-laboral. De ahí que destaquemos las conclusiones más relevantes del Informe transversal en todo lo que se refiere a la formación proporcionada por el MUFP: la correspondencia de los aprendizajes con los objetivos, la adecuación de las actividades, las metodologías y la evaluación; la adecuación de los indicadores académicos y de la inserción laboral:

En general, los estándares se alcanzan con suficiencia, aunque con divergencias entre los centros y Universidades: en dos de las que imparten el Máster, lo hacen con condiciones en los que toman como referencia las “actividades formativas, la metodología docente y el sistema de evaluación” y los “indicadores de inserción laboral” relacionados con las características de la titulación. En dos Universidades este último estándar “no se alcanza”, mientras que solo en una de ellas se considera que progresa hacia la excelencia.

En su conjunto los indicadores de rendimiento que presentan los MUFP son mejores que para el resto de los Másteres que se imparten, tanto en las áreas de Ciencias Sociales como en el conjunto del SUC: mayores tasas de rendimiento y menores tasas de abandono.

Contrariando, en parte, esta valoración, la satisfacción global con la formación recibida en los MUFP no supera el “aprobado”, situándose por debajo del resto de los Másteres. Las prácticas externas constituyen el ámbito formativo mejor valorado, superando la valoración que recibe cualquier otro aspecto en los demás Másteres. Ya hemos expresado lo que esto podrá y deberá significar en el futuro, tal vez -como se expresa en el documento de las 24 medidas- con la ampliación del módulo de Prácticum, lo que permitirá la “modificación de la regulación de las prácticas en los centros educativos, buscando la autonomía del estudiante y fomentando la co-docencia. Además, se ha de reforzar el papel del tutor de prácticas mejorando la selección y contando con un mayor reconocimiento” ([Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, pág. 26](#)).

Exceptuando la competencia en inglés, se ha producido una mejora en la calidad de la formación competencial respecto a años anteriores; una apreciación que también mejorarse en lo que respecta a la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Las competencias que mejor se valoran en los MUFP, que como título habilitante obtiene una evaluación superior que otros Másteres similares en 4 de las 11 competencias adquiridas, son: formación práctica, autoevaluación profesional y aprendizaje continuo, desarrollo de la creatividad y la innovación, y trabajo en equipos multidisciplinares con capacidad de iniciativa y liderazgo.

La valoración de las competencias varía en función de las Universidades que se encargan de la oferta formativa. Cabe señalar que son muchos los egresados que repetirían el Máster, siendo un indicador de satisfacción en continuo aumento, contrastando con lo que expresan quienes han cursado otros títulos de Máster, tanto en las áreas de Ciencias Sociales como en el conjunto del SUC.



Se constata una mejora progresiva en los índices de ocupación y en el desempeño de funciones profesionales específicas, para las que forma el MUFP, superior al resto de los títulos de Máster; también presentan contrataciones más sostenibles en el tiempo, con una duración promedio que es superior a las de los demás Másteres, aunque los ingresos recibidos por su desempeño profesional son comparativamente más bajos.

Desde la perspectiva de los empleadores (responsables de las Administraciones Públicas, de la dirección de los centros públicos y privados, etc.) se plantea la necesidad de mejorar la capacidad de los titulados para gestionar el aula, de superar déficits en saberes o conocimientos psicopedagógicos básicos relacionados con el desarrollo evolutivo del alumnado de Educación Secundaria, el control de emociones, la toma de decisiones y la actuación en situaciones conflictivas a nivel personal y colectivo, etc. Sería deseable que las 24 medidas propuestas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional incidieran en ello de un modo más explícito.

La interpretación de los datos que informan sobre los resultados académicos y laborales, los índices de satisfacción, etc. sugieren que es necesario repensar, actualizar, mejorar, etc. distintos procedimientos relacionados con su desarrollo, buena parte de los cuales ya han sido contemplados en el “Programa de Millora del Màster de Secundària” (PmMUFPS), desde 2019 hasta la actualidad (véase tabla 1). Como se ha señalado, estando promovidas por el Consell de Coordinació del Màster sus propuestas están orientadas a optimizar la realización del Prácticum y del TFM, la dinamización del trabajo de las especialidades del MUFP, el establecimiento de criterios de priorización en las titulaciones de acceso, la internacionalización, la celebración de jornadas y encuentros sobre el Máster, la colaboración con entidades profesionales, las Administraciones y colectivos de renovación pedagógica, etc.

**Tabla 1. Competencias específicas que deberían mejorarse en la formación del MUFP**

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	%
Habilidad para trabajar con herramientas informáticas específicas de la actividad docente	2,7
Capacidad de generar confianza	17,3
Innovación pedagógica e investigación educativa	25,3
Diseño y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje	28,0
Conocimiento para impartir materias relacionadas con el ámbito de conocimiento propio	30,7
Conducción de entrevistas con familias	30,7
Compromiso en promover valores y respeto entre los alumnos	37,3
Detección y actuación en situaciones de dificultades de aprendizaje, sociofamiliares, etc.	41,3
Equilibrio personal (gestión del estrés, del tiempo y de las emociones, autocontrol, etc.)	54,7
Conocimientos psicopedagógicos básicos (desarrollo psicológico del alumnado, motivación...)	68,0
Capacidad para gestionar el aula	86,7

Fuente: AQU Catalunya (2021).

Muchas de las actuaciones a contemplar fueron señaladas por los Comités de Evaluación Externa en sus Informes, identificando debilidades y líneas de mejora, que se resumen -como retos de futuro- en:

- Velar porque las metodologías y sistemas de evaluación sean congruentes con la calidad de los aprendizajes y los proyectos formativos en los que se inscriben, contribuyendo y/o garantizando los logros de los estudiantes y la adquisición de las competencias, los objetivos, etc. de la titulación.
- Revisar los sistemas de evaluación y realizarlos en base a competencias, al evidenciarse que una parte considerable de las enseñanzas predominantes en el MUFP adopta un formato de “clase magistral” que se prolonga en pruebas convencionales. Esta revisión debe aplicarse, en particular a los TFM, evidenciando la adquisición de sus competencias y aprendizajes, además de evitar sesgos en la evaluación.
- Analizar y, tanto como sea posible, superar la desconexión que se aprecia entre la realización de los TFM y las prácticas externas.
- Mejorar la recogida y visualización de los indicadores relacionados con el desarrollo académico, institucional, etc. del Máster.
- Completar el proceso de recogida y análisis de la información sobre la inserción laboral de los egresados.

En su conjunto, y aunque responden a motivaciones diferentes, son desafíos que inciden en la oportunidad del debate que se abre con las 24 medidas propuestas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, recordando -como venimos apuntando- que la formación del profesorado es clave para cualquier reforma educativa, tanto en sus aspectos normativos como en los que deben proyectarse y/o concretarse en los planes de estudios que se imparten en las Universidades; también en la transición de la formación a la profesión y, por supuesto, en todo lo que afecta al desarrollo profesional del quehacer docente, sea cual sea el nivel educativo en el que nos situemos.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Más allá de las descripciones, explicaciones y valoraciones que se han ido formulando en los distintos apartados que articulan el sobre el MUFP en Cataluña, cabe señalar que de él se infieren retos que, con mayor o menor alcance, deberán afrontarse en el futuro en distintos ámbitos de este Máster, reconociendo y atribuyendo a la evaluación un potencial de comprensión y mejora que sea verdaderamente significativo no solo para conocer más y mejor sus realidades, sino también para tomar decisiones que contribuyan a promover -en los términos expresados en disposiciones normativas recientes, caso de la Orden EDU/39/2021, de 16 de febrero (DOGC, 23/02/2021)- “un modelo de profesión docente competente, orientada a la calidad, la equidad y la inclusión”, requiriendo de actuaciones políticas, institucionales, científicas, académicas y profesionales congruentes con tales propósitos.

Como se ha ido señalando, apreciamos que buena parte de las advertencias y recomendaciones de las 24 medidas se corresponden con los resultados que se han ido evidenciando en el Informe transversal de [AQU Catalunya \(2021\)](#), lo que -junto con otras contribuciones de ámbito autonómico, nacional e internacional, diremos que se construyen partiendo de un conocimiento contrastado y contrastable.

Siendo metas de largo recorrido, no admiten demoras en todo lo que implique hacer lo posible por estimar y dignificar a los docentes como agentes esenciales en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Solo así la educación -en las escuelas, los institutos, las universidades, la vida cotidiana, etc.- podrá contribuir a la plena realización de las personas y a la adopción de estilos o modelos de desarrollo más sostenibles. Lo afirmaba, años atrás, la

UNESCO (2015b) invitándonos a repensar la educación, elogiando la función docente -“la profesión fundamental más importante del mundo”, diría- considerando a quienes la ejercen como agentes esenciales. Para hacerlo, añadía:

la misión y la carrera de los profesores deben remodelarse y reconsiderarse continuamente a la luz de las nuevas exigencias y los nuevos desafíos de la educación en un mundo globalizado sometido a cambios constantes. Con este fin, la formación pedagógica en todos sus niveles, desde el más general al más especializado, debe integrar mejor la esencia misma del espíritu transdisciplinario: un planteamiento interdisciplinario capaz de permitir a maestros y profesores guiarnos por la vía que conduce a la creatividad y la racionalidad, en pos de un humanismo de progreso y desarrollo compartidos, respetuoso con nuestro patrimonio común natural y cultural (págs. 58-59).

Estamos aludiendo a circunstancias, motivaciones, expectativas, decisiones, etc. que salen al encuentro de lo que se expresa en el documento para el debate que el [Ministerio de Educación y Formación Profesional \(2022\)](#), al señalar que:

es fundamental el reconocimiento de aspectos referidos a la mejora de la preparación científica, técnica, didáctica y profesional de los docentes. También habrán de tenerse en cuenta las implicaciones en proyectos de innovación e investigación educativa en la práctica docente. Pero no podemos olvidar que en gran parte la esencia de la docencia se encuentra en el desempeño del trabajo ordinario en el aula, en la participación en el funcionamiento del centro, en la búsqueda de la mejora de los resultados, etc., debiendo todo ello ser tenido en consideración (pág. 18).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQU Catalunya (2015). *Informe transversal d'avaluació: Màster universitari en formació del professorat d'educació secundària obligatòria i batxillerat, formació professional i ensenyaments d'idiomes*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Accesible en: [https://www.aqu.cat/es/doc/doc\\_52996679\\_1.pdf](https://www.aqu.cat/es/doc/doc_52996679_1.pdf)

AQU Catalunya (2021). *Informe de evaluación transversal: MU en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Accesible en: <https://www.aqu.cat/es/doc/Publicacions/Informes-transversals/Informe-transversal-Formacio-del-Professorat-Secundaria>

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós Ibérica.

Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida del profesorado de Secundaria: desarrollo personal y formación*. Mensajero.

Briddle, B. J., Good, T. L. y Goodson, I. F. (2000a). *La enseñanza y los profesores I: la profesión de enseñar*. Paidós.

Briddle, B. J., Good, T. L. y Goodson, I. F. (2000b). *La enseñanza y los profesores II: la reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*. Paidós.

Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez-Roca.

- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO-Fundación SM. Accesible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560?posInSet=1&queryId=e82b46e5-90f6-4e44-b21a-ea1d5bc42fac>
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Akal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm01nn>
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un Tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana-UNESCO.
- Escudero, J. M. y González, M. T. (coords.) (1994). *Profesores y escuela: ¿hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Ediciones Pedagógicas.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de Secundaria*. Ariel.
- Esteve, J. M. (2003). Nuevas orientaciones sobre formación del profesorado en Europa: Hacia un nuevo modelo de formación (pp. 11-39). En A. Romero, J. Gutiérrez y M. Coriat (Eds.), *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea*. Universidad de Granada
- Faure, E. et al. (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Alianza-UNESCO.
- Fernández Rodríguez, E., Rodríguez Navarro, H y Rodríguez Rojo, M. (2010). La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del "capitalismo académico". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), pp. 151-174.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus.
- Gimeno, J. (2010). Lo que se ha hecho en nombre de Bolonia en la formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, (398), 82-86.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós-MEC.
- Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Hargreaves, A. (1995). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Hernández, F. y Sancho, J. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Paidós.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Graó.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos: ensayo de antropología simétrica*. Siglo XXI.

- Liston, D. y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata.
- Maalouf, A. (2011). *El desajuste del mundo: cuando nuestras civilizaciones se agotan*. Alianza.
- Marcelo, C. (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. PPU.
- Marcelo, C. (2022). *Empezar con buen pie. Experiencias de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso*. Octaedro.
- Marcén, C. (2012). La formación inicial del profesorado de secundaria vista desde un IES. *Revista Escuela*, Woters Kluwer.
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela: profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Miño y Dávila.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. MEFP. Accesible en: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf>
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens.
- Pérez Gómez, A. I., Barquín, J. y Angulo, J. F. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Akal.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), pp. 17-36.
- Popkewitz, T. S. (1991). *Formación de profesorado: tradición, teoría y práctica*. Universitat de València.
- Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (2010). Editorial: Reinventando la profesión docente, un reto inaplazable. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), pp. 11-14.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós-MEC.
- UNESCO (2015a). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. Accesible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- UNESCO (2015b). *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* UNESCO. Accesible en: <https://unesdoc.unesco.org/search/6f00d6e7-0449-4597-ad46-2301be1670a0>
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la

formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), pp. 123-150.