

## El Máster de Secundaria en la formación inicial docente: desafíos y proyecciones en Andalucía desde la perspectiva de sus coordinaciones

Claudia CARRASCO-AGUILAR  
Jesús DOMINGO-SEGOVIA  
Antonio LUZÓN-TRUJILLO  
Mariano MARTÍN-CIVANTOS

### Datos de contacto:

Claudia Carrasco-Aguilar  
Universidad de Playa Ancha  
[claudia.carrasco@upla.cl](mailto:claudia.carrasco@upla.cl)

Jesús Domingo-Segovia  
Universidad de Granada  
[jdomingo@ugr.es](mailto:jdomingo@ugr.es)

Antonio Luzón-Trujillo  
Universidad de Granada  
[aluzon@ugr.es](mailto:aluzon@ugr.es)

Mariano Martín-Civantos  
Universidad de Granada  
[mcivantos@correo.ugr.es](mailto:mcivantos@correo.ugr.es)

Recibido: 24/07/2023  
Aceptado: 27/02/2024

### RESUMEN

La Formación Inicial Docente (FID) es crucial para relacionar teoría y práctica, cuestionar creencias y desarrollar competencias didácticas. El Prácticum es un espacio importante para la identidad profesional. La FID debe incorporar momentos de reflexión, promover la colaboración y superar la dicotomía entre lo académico y lo pedagógico. La universidad desempeña un papel central en esta formación. En Europa existen modelos de FID agrupados en concurrentes, consecutivos y mixtos. En España, el modelo es consecutivo y plantea desafíos como la formación en principios éticos y la relación teoría-práctica. Este estudio analiza los desafíos y proyecciones del Máster de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES) desde la perspectiva de quienes coordinan la formación inicial del profesorado en universidades de Andalucía. A través de un estudio narrativo se ha entrevistado a 12 coordinadores y se ha realizado un análisis polifónico con temáticas emergentes. Los resultados muestran cuatro ámbitos de desafíos y proyecciones: el perfil y características del profesorado, el currículo, las actividades del Prácticum, y el presente y futuro del estudiantado del MAES. Los resultados se discuten en torno a la articulación teoría-práctica, el rol del mercado laboral en el futuro profesional del profesorado y la valoración sobre la coordinación del MAES.

**PALABRAS CLAVE:** Formación inicial docente; articulación teoría-práctica; Prácticum; motivaciones docentes; desarrollo profesional docente.

## ***The Master of Secondary Education in initial teacher education: Challenges and projections in Andalusia from the coordinators' perspective***

### **ABSTRACT**

Initial Teacher Education (ITE) is crucial for linking theory and practice, questioning beliefs and developing didactic competencies. The Practicum is an important space for professional identity. The ITE should incorporate moments of reflection, promote collaboration and overcome the dichotomy between academics and pedagogy. The university plays a central role in teacher education. In Europe, there are models of IDF grouped into concurrent, consecutive and mixed. In Spain, the model is consecutive and poses challenges such as training in ethical principles and the theory-practice relationship. This study analyzes the challenges and projections of the Master's Degree in Compulsory Secondary Education and Baccalaureate, Vocational Training and Language Teaching (MAES) from the perspective of coordinators in universities in Andalusia. Through a narrative study, 12 coordinators were interviewed and a polyphonic analysis was carried out with emerging themes. The results show four areas of challenges and projections: the profile and characteristics of the professors, the curriculum, the Practicum activities, and the present and future of MAES students. The results are discussed around the theory-practice articulation, the role of the labor market in the professional future of the teachers and the evaluation of the coordination of the MAES.

**KEYWORDS:** Initial teacher education; theory-practice articulation; practicum; teacher motivations; teacher professional development.

### ***El desarrollo y formación inicial del profesorado***

El desarrollo profesional docente es un conjunto de complejas condiciones por el que atraviesa el profesorado durante su trayectoria (Blanchard y Fernandes, 2019). Actualmente, se ha vuelto más pertinente hablar de “desarrollo docente” en vez de desarrollo profesional (Imbernón, 2020), incorporando el desarrollo personal, profesional e institucional a lo largo de la vida. En este desarrollo, la Formación Inicial Docente (FID) representa uno de los momentos más relevantes de la carrera ya que allí dialogan las teorías con la práctica, y se problematizan las creencias sobre aprender y enseñar (Blanchard y Fernandes, 2021; Cuadra-Martínez et al., 2021). Además de desarrollar competencias sobre didáctica y gestión del currículo, el futuro profesorado aprende a vincularse con el contexto y territorio, así como a promover el aprendizaje para todo el estudiantado (Bórquez et al., 2022; Cabrera-Cuadros et al., 2021).

Muchas veces, la FID se encuentra atravesada por una sobrevaloración de los conocimientos y dominio disciplinar, lo que exige de ella un enfoque más integral (Carrasco-Aguilar y Figueroa, 2019) que se base en principios de inclusión y justicia

social, con una mejor transferencia de la investigación a la docencia (Buenastedo-Fernández, et al., 2022; Vigo-Arrazola, 2019).

En esta tarea, la FID no sólo comprende el contexto universitario de formación, sino también, las experiencias de las prácticas –Prácticum-, constituyendo un meso-sistema complejo de diferentes instituciones, destacando la universidad y el centro educativo. El Prácticum ha sido reportado en la literatura como un espacio fundamental para la reflexión sobre la acción profesional, la socialización y la identidad profesional (Mendoza et al., 2020). Ello requiere que la FID sea capaz de incorporar mejores y más momentos de reinterpretación de las experiencias prácticas, así como promover sentidos colectivos entre el estudiantado y su tutorización (Torres-Cladera et al., 2022). La reflexión como base de la acción, así como la relación permanente entre el currículo teórico y la experiencia práctica, parecen ser factores centrales para la FID (Becerra-Sepúlveda, et al., 2023). Para ello, la tutorización de la universidad debe ayudar al estudiantado a evaluar su desempeño, evidenciar errores y adquirir competencias profesionales (Lizana-Verdugo, et al., 2022). Esto debiese contribuir a superar la dicotomía academicista-pedagógica de la formación (Luzón y Montes, 2018).

De esta manera, la alta complejidad de la FID instala múltiples desafíos, especialmente en educación secundaria, destacando la dificultad para transitar desde un pensamiento espontáneo – basado en sus experiencias previas- hacia un pensamiento profesional (Imbernón, 2019), volviendo crucial el rol de la universidad en esta formación.

### ***Formación inicial del profesorado de secundaria en España***

En la Unión Europea existen diferentes modelos de FID en educación secundaria que se pueden agrupar en el modelo concurrente o simultáneo, consecutivo y mixto (Imbernón, 2019). En los modelos concurrentes se forman docentes con asignaturas generales y profesionales; mientras que, en los modelos consecutivos, el estudiantado ha cursado estudios superiores en áreas específicas, y luego, inicia una formación docente en una fase sucesiva separada (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2021). En su mayoría, la formación ocurre en las universidades (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2021; Manso et al., 2019).

En España, históricamente el modelo ha sido consecutivo, y actualmente se ofrece a través del Máster de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES) de un año de duración (Imbernón, 2019; Sánchez-Tarazaga y Manso, 2022). El informe de la Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2021) señala que el modelo concurrente suele percibirse como una experiencia de aprendizaje integrada para la FID, mientras que, del consecutivo, se valora su flexibilidad para ingresar a la carrera docente.

En España, si bien los contenidos del plan de estudios se encuentran regulados por ley, existen diferencias en cada universidad. El estudio realizado por González-Sala et al. (2020) muestra que, si bien los MAES tienen una estructura similar en los módulos genéricos, tienen amplia diversidad en la organización del currículo.

Algunos estudios en España muestran que las motivaciones del estudiantado de

los MAES reflejan mayoritariamente contenidos vocacionales, especialmente en las personas más jóvenes, así como en las áreas de Artes y Humanidades (Martín-Romera y Molina-Ruiz, 2017; Muñoz-Fernández et al., 2019). Asimismo, pese a que el impacto del MAES es débil respecto al cambio de creencias, la literatura afirma que estos consiguen impactar en la adquisición de competencias profesionales, como las digitales, el perfil competencial general, las competencias socioemocionales, así como los conocimientos sobre desarrollo sustentable (Cabello y Blanco, 2022; García-García, 2020; Jiménez-Hernández et al., 2021; Serrano y Pontes, 2015b; Martín-Romera y Molina-Ruiz, 2017; Sarcedo-Gorgoso et al., 2020; Sola-Reche et al., 2020). Aun así, el profesorado de secundaria, especialmente en el área de formación profesional, evalúa que su formación continua es mejor que la FID (Mariño-Fernández, et al., 2021).

Con relación a las expectativas de futuro del estudiantado, estas se ven influenciadas por el área de conocimiento y situación laboral. Al ingresar al MAES estas son elevadas, pese a que, en general, no se proyecta necesariamente un futuro en la docencia. Sin embargo, a pesar de estas expectativas, se percibe que su consecución es baja (Martínez-Ferreira et al., 2021; Serrano y Pontes, 2015a; 2016).

Por otro lado, uno de los aspectos mejor valorados por el estudiantado, es la experiencia del Prácticum. Diferentes estudios concluyen que esta puede llegar a modificar roles e identidades en el estudiantado del MAES (Arroyo-Salgueira et al., 2022; Mellado et al., 2017; 2019; Gil-Molina et al., 2018; González-Fernández et al., 2017). El estudio de Arroyo-Salgueira et al. (2022) concluye que, si bien el centro de prácticas es considerado como un espacio de aprendizaje, no pareciera existir el mismo reconocimiento de la preparación de las asignaturas del MAES para el ejercicio docente, cuestionando la capacidad del currículo para articular teoría y práctica. Pese a que paulatinamente han aumentado las innovaciones metodológicas para avanzar en ello (Cotrina et al., 2017; Domínguez et al., 2019; Pareja-Fernández de la Reguera et al., 2019; Onieva y Cremades, 2021; Triviño, 2016), la evidencia es insuficiente para concluir que efectivamente lo consigan.

Con todo ello, diferentes expertos han advertido sobre los actuales y futuros desafíos de los MAES, ofreciendo algunas alternativas de acción. Desde finales de la década de 2000, se advertía la necesidad de que los másteres formaran en principios éticos, de justicia social y equidad (Escudero, 2009; Tribó, 2008). En las décadas siguientes, se han levantado interpelaciones orientadas a romper el academicismo y departamentalización sectorial del currículo, equilibrar la oferta educativa respecto a las necesidades reales de la sociedad, privilegiar un perfil docente de quienes imparten clases en los MAES, fortalecer el conocimiento pedagógico y acercar la teoría a la práctica (Gimeno-Sacristán, 2018 citado en Domínguez y Prieto, 2019). En relación con esto último, se han levantado cuestionamientos al modelo consecutivo español, ya que este conllevaría la separación de la formación disciplinar entre la psicopedagógica y didáctica, con una proporción mayor de la primera; lo que es interpretado como fundamento de la separación teoría-práctica que acusa el estudiantado en su formación (González-Sanmamed, 2015; Molina et al., 2021).

Finalmente, la interpelación de las voces expertas es a desarrollar una FID que promueva una cultura profesional de la participación (Imbernón, 2019), mejorando la

conexión entre las universidades con los centros educativos (Santos-Rego y Lorenzo, 2015).

A partir de lo anterior, este estudio se pregunta por las voces menos presentes en la literatura. En los últimos seis años, muchas investigaciones en España recogen las visiones y experiencias del profesorado en formación (Arroyo-Salgueira et al., 2022; Cabello y Blanco, 2022; García-García, 2020; Gil-Molina et al., 2018; González-Fernández et al., 2017; Jiménez-Hernández et al., 2021; Martínez-Ferreira et al., 2021; Martín-Romera y Molina-Ruiz, 2017; Mellado et al., 2019; Muñoz-Fernández et al., 2019; Sarcedo-Gorgoso et al., 2020; Sola-Reche et al., 2020), lo que es complementado con investigaciones documentales y normativas sobre el currículo del MAES (González-Sala et al., 2020). Sin embargo, estos desafíos deben ser contrastados con la vivencia de quienes están a cargo de gestionar la cotidianidad. El presente estudio analiza los desafíos y proyecciones del MAES desde la perspectiva de quienes coordinan la formación inicial del profesorado en universidades de Andalucía.

## **Método**

Se ha realizado un estudio de caso polifónico con un diseño narrativo tópico, es decir, con narraciones sobre eventos y acciones conectados cronológicamente sobre una temática (Catalán, 2021). Para ello, se han recogido elementos personales y emocionales, así como experiencias subjetivas en interacción con las estructuras sociales (Biena y Selland, 2018), sobre los desafíos y proyecciones de los MAES desde la perspectiva de sus coordinaciones.

Para recabar información, se ha seleccionado la Comunidad Autónoma de Andalucía, bajo el criterio de accesibilidad, invitando a participar a sus diez universidades públicas, incluidas las personas a cargo de las coordinaciones en las sedes de Melilla y Ceuta de la UGR. Sólo una coordinación no pudo ser entrevistada, por lo que se ha agregado una entrevista a una coordinadora de Prácticum. Lo anterior permite comprender los actuales desafíos y proyecciones del MAES a partir de sus protagonistas (Bolívar y Domingo-Segovia, 2019; Valdés et al., 2015; Cavieres-Fernández, 2018).

Para iniciar la inmersión al campo de estudio se ha revisado la información pública en cada sitio web, así como las guías docentes del Módulo Genérico de cada MAES. Posteriormente se ha realizado una entrevista narrativa con la coordinación de cada máster sobre dos temáticas: (i) Propuesta formativa (historia, contexto y estructura del MAES, estructura curricular y sentido pedagógico, fortalezas y desafíos, caracterización socioeducativa del estudiantado y profesorado); (ii) Expectativas de la formación de profesores de secundaria (aprendizaje informal y no formal, expectativas de futuro). La Tabla 1 resume las características del grupo de estudio.

**Tabla 1**

*Características del Grupo de estudio*

Uni.	Sex/Gén	Tr. Et.	Cargo	Antig.	Contrato	Matr.
1	Hombre	55-65	Coordinador	1-5	Permanente	250
2	Hombre	55-65	Coordinador	<1	Permanente	>500
3	Hombre	35-45	Coordinador	5-10	Permanente	>500
4	Hombre	45-55	Coordinador	<1	Temporal	<200
5	Hombre	55-65	Coordinador de Calidad	5-10	Temporal	300
6	Mujer1	35-45	Coordinadora	<1	Temporal	250
	Mujer2	>65	Ex Coordinadora	5-10	Permanente	
7	Hombre	45-55	Coordinador	5-10	Permanente	300
8	Mujer	55-65	Coordinadora	5-10	Permanente	250
9	Hombre	>65	Coordinador	5-10	Permanente	250
10	Hombre	35-46	Coordinador	1-5	Temporal	<200
11	Mujer	35-45	Coordinadora	1-5	Permanente	<200
12	Mujer	55-65	Coordinadora Practicum	5-10	Permanente	>500

*Note.* Uni.=Universidad (identificada con un número correlativo); Sex/Gén= Sexo/Género; Tr.Et.= Tramo etario expresado en años; Antig.= Antigüedad ejerciendo el cargo de la coordinación respectiva, expresada en tramo de años; Matr.= Matrícula del Máster promedio de los últimos 5 años (dato redondeado).

El análisis identifica desafíos y proyecciones comunes como nudos interpretativos de sentido, sustentados en un relato polifónico. Las diferentes voces o polifonía de voces han permitido comprender los múltiples significados entrelazados en una visión compleja y matizada del fenómeno. Para ello, este ha sido el procedimiento: (1) identificación de voces, reconociendo perspectivas individuales, contradicciones y convergencias; (2) análisis temático, identificando temas centrales y recurrentes en las narrativas; (3) interpretación y construcción de sentido, estableciendo relaciones, desafíos y complementariedades de perspectivas, (4) conclusiones, sintetizando el procedimiento anterior en desafíos y proyecciones para los MAES (Riessman, 2008; Clandinin y Connelly, 2000). Por ello, los resultados se presentan en torno a categorías que representan estos desafíos, y las polifonías de voces buscan mostrar las proyecciones que se derivan.

**Tabla 2**

*Proporción de citas por persona entrevistada y categoría*

Uni.	Cit.C1	Cit.C2	Cit.C3	Cit.C4	Tot.
1	1	1	1	1	4
2	1	2	2	0	5
3	2	1	0	3	6
4	1	0	3	0	4
5	1	2	1	1	5
6	2	2	0	1	5

Uni.	Cit.C1	Cit.C2	Cit.C3	Cit.C4	Tot.
7	2	2	1	0	5
8	0	0	2	4	6
9	1	0	2	2	5
10	0	1	1	2	4
11	1	0	2	2	5
12	1	0	2	0	3
Tot.	13	11	17	16	57

*Note.* Uni.=Universidad (identificada con un número correlativo); Cit.C= Número de citas por categoría (cada categoría es identificada con el número correlativo); Tot.= Total de la suma.

Con el fin de evidenciar la densidad de las categorías, así como su distribución en la polifonía de voces, la Tabla 2 presenta un resumen del número de citas que emergieron al interior de cada categoría y persona entrevistada.

Como criterio de rigor científico, se han realizado dos auditorías de confirmabilidad para otorgar verificabilidad a los hallazgos (Lincoln y Guba, 2000). En la primera, se ha enviado por e-mail un informe sintético a las coordinaciones, recibiendo algunos comentarios. En la segunda, se han realizado tres entrevistas a expertos para recibir comentarios y ajustes: dos académicos con una larga trayectoria de investigación en políticas educativas y FID en España, y un Coordinador de un Centro de Profesorado en Andalucía. Los expertos confirmaron y/o rechazaron algunas interpretaciones del informe sintético de resultados, expusieron ejemplos derivados de casos concretos que otorgaron mayor validez a los hallazgos y ofrecieron información de contexto que permitió situar los análisis en la realidad nacional.

Este estudio cuenta con la aprobación de la Comisión de Ética en Investigación de la UGR (nº3310/CEIH/2023). Todas las personas han participado de forma voluntaria y han sido informadas del derecho de retirarse en cualquier momento. Se ha garantizado la protección de datos personales a través de la firma de consentimientos informados. Por ello, este artículo no indica a qué universidad corresponde cada narrativa, seleccionando citas textuales que no permiten reconocerlas

el artículo se ajuste al modelo IMRyD (Introducción, Metodología, Resultados y Discusión) recomendado por la FECYT para la comunicación de resultados científicos, con cuatro apartados: a) introducción, con el objetivo de estudio; b) explicación sucinta de la metodología, incluyendo fuentes y referentes historiográficos sobre la cuestión; c) desarrollo de los resultados de investigación, aportación y originalidad a lo ya conocido; y d) conclusiones claras y concisas.

## Resultados

### Categoría 1: Perfil y características del profesorado del Máster

El perfil del profesorado que dicta el MAES es diverso, al igual que los mecanismos para su selección. Las universidades respetan la autonomía de los Departamentos para designarlo, aunque la coordinación del máster puede tener cierto control sobre la selección. Algunas universidades utilizan la Comisión Académica como filtro para

seleccionar, mientras que otras enfrentan dificultades debido al alto número del profesorado requerido. Esto ha generado cierta frustración entre las coordinaciones.

La decisión de qué docente trabajará en el Máster está influenciada por diversas características. Dado que es un máster profesional, ofrece pocas oportunidades para que el profesorado profundice sus intereses académicos a través del trabajo de sus estudiantes, lo que parece desincentivar su participación. Esto representa un desafío para las coordinaciones, porque deben lidiar con un profesorado que puede estar poco motivado y que, en ocasiones, no ha optado por formar parte del programa.

Lo primero que se ofrece al área de conocimiento, que hay equis crédito vacante en esa asignatura. El área de conocimiento, pues normalmente, se pide currículum a esa gente. Entonces esos currículos llegan al Consejo Académico, que, en coordinación con el Coordinador de la especialidad, revisa los currículos y decide provisionalmente quién entra (...) La gente prefiere dar clase en un máster de investigación que un máster habilitante simplemente por trayectoria y por carrera profesional. Nuestro alumnado no puede hacer tesis doctorales, nuestras tesis no son de investigación. No son publicables. (Entrevista 7).

450 profesores. Yo no puedo elegir porque no conozco a todos. No conozco todas las áreas. Aquí hay 57 Departamentos implicados. Yo no puedo conocer todos los Departamentos. Entonces, a mí me venían las propuestas de los Departamentos, que en algunos casos tenían motivación, y en otros casos era un relleno en su trabajo anual. (Entrevista 4).

El elevado porcentaje de profesorado contratado a tiempo parcial o temporal, especialmente en los programas más numerosos, plantea dificultades significativas para las coordinaciones. Esto ocurre debido a que la disponibilidad continua de este cuerpo docente y su participación en reuniones no pueden ser garantizadas, lo que genera una percepción de falta de control, dado que las contrataciones no están sujetas a sus decisiones.

Sin embargo, es importante destacar que se otorga un alto valor a la contribución del profesorado a tiempo parcial de la categoría Asociado, quienes deben compatibilizar sus responsabilidades docentes con empleos fuera del ámbito universitario. Se espera que este colectivo docente aporte su experiencia práctica para la formación del estudiantado del MAES, aunque se reconoce que el fomento de la colaboración entre este tipo de profesorado y quienes se dedican a la investigación, representa un desafío para el máster, con el objetivo de proporcionar una formación más integrada y enriquecedora para el estudiantado.

No es nuestra responsabilidad en cuanto a que nosotros no contratamos (...) Cuando sale alguna plaza y es mejor, renuncian, y van a la otra. (Entrevista 12).

Que no hay profesorado estable, que normalmente los profesores del máster en un porcentaje alto es profesor inestable, de figuras más precarias (...) Para la hora de coordinarte, a la hora de responder y es un problema que tenemos y una de los desafíos (...) Yo creo que es interesante la figura el Profesor Asociado, pero también es muy interesante la figura del Investigador. Pero más interesante sería que pudiesen trabajar más conjuntamente, y que pudiesen dar ese salto. (Entrevista 3).

En la medida de lo posible, se mantiene un enfoque práctico con profesor asociado. (Entrevista 6).

## **Categoría 2: El currículo del Máster**

Si bien la estructura curricular del programa está establecida por disposiciones legales, existen énfasis particulares dentro de cada universidad. En numerosas ocasiones no se llega a un consenso en cuanto al área de conocimiento y/o Departamento que debe asumir la responsabilidad de una asignatura, lo que da lugar a su fragmentación en breves actividades formativas. Tanto en estos casos como en situaciones en las que la docencia debe ser compartida por razones administrativas, se generan tensiones que suponen desafíos significativos para la coordinación.

Pese a esta fragmentación, se observa la existencia de significados compartidos en relación con las prioridades del máster en su currículo, destacándose un enfoque práctico del conocimiento aplicable al futuro ejercicio docente de sus estudiantes.

Hay profesorado que hace lo que le da la gana (...) Hay materias que están divididas en dos (...) Esto viene dado sobre todo y ahora, perdona que lo diga muy clarito, pero viene dado por el reparto de créditos que se hace dentro de la universidad. (Entrevista 5).  
Creo que un desafío es romper con esa lógica tan fragmentada del conocimiento (...), intentar motivar un proyecto de coordinación, de contenido un poco más transversal. (Entrevista 3).

El Máster es sobre todo un instrumento para mejorar la formación de aquellos que van a ser formadores (...) Que se acompañe la formación disciplinar de la formación para el ejercicio de la actividad docente de esa disciplina. (Entrevista 2).

En cuanto al currículo, se considera que su duración es muy breve para que el estudiantado desarrolle competencias complejas y adquiera una identidad docente. En este sentido, si bien se reconoce que una formación concurrente podría ser más pertinente, esta no parece ser viable en la estructura actual de las universidades españolas. Así, los principales desafíos que se identifican para el currículo del MAES son instalar competencias didácticas sobre las disciplinas específicas para la implementación del currículo escolar, y una adecuada articulación teórico-práctica.

El problema del Máster es que se ha convertido en un requisito indispensable para poder presentarse a oposiciones y entonces se ha condensado en un año (...) Hay que reflexionar en si realmente en ese periodo somos capaces de transmitir al alumnado la verdad de la profesión docente y el sentido de la docencia. (Entrevista 10).

Había dos vías. Uno era un máster o el otro era un itinerario curricular didáctico pedagógico, llamémosle así, en los propios grados. Pero no era viable con el propio que teníamos, con la propia estructura. (Entrevista 6).

Hay que hacer una trasposición didáctica del saber científico al saber escolar y eso es lo que el Máster al día de hoy, todavía no proporciona. (Entrevista 7).

## **Categoría 3: Las actividades del Prácticum en el MAES**

Existe una amplia diversidad de estrategias y organización de los Prácticum. Por ejemplo, existen MAES que han situado todas las semanas de prácticas hacia el final de los módulos, y otros, que las alternan. En todos los casos, esta ha sido una decisión monitoreada y responde a necesidades históricas y contextuales. En lo que sí hay acuerdo es en concebir al Prácticum como espacio crucial de los aprendizajes para convertirse en docente, y que el tiempo destinado para este, es insuficiente.

Disociar en dos periodos las prácticas tenía que servir para que el conocimiento de la práctica llegase a las aulas presenciales del módulo genérico. (Entrevista 4).

15 días por así decirlo, de observación. Luego va el módulo específico de la especialidad y luego cuatro semanas de práctica (...) No me vale de nada que mis alumnos vayan cuatro meses a un instituto y ya adiós, no. Tienen que ir durante cierto tiempo, tienen que ir durante dos, tres años. (Entrevista 7).

Como se tienen que ir a sus seis semanas de prácticas, yo en febrero tengo que estar terminada. Desde un espacio de tiempo muy corto, se tiene que dar toda la docencia (...) Cuando hacen las prácticas y ven la realidad, entienden la importancia, que eso ha tenido. (Entrevista 11).

Al final, es con la práctica con la que se adquiere el conocimiento. (Entrevista 2).

En las prácticas, la tutorización del centro es destacada como un apoyo a la formación, aunque no siempre se pueda tener control sobre quién se encargará de esta función, ni sobre la pertinencia de sus competencias docentes. Desde que la política pública dejó de remunerar esta función, ha sido difícil encontrar personas interesadas, aumentando el desafío de las coordinaciones de los MAES para que éstos sean espacios de co-formación. Asimismo, tampoco es posible elegir el centro de prácticas.

Frente a estos desafíos, hay coordinaciones que han buscado diferentes estrategias. Entre ellas destacan: generar escuelas de formación para tutores, y mejorar la comunicación entre la universidad y los centros educativos a través de reuniones. Estas estrategias pueden sobrecargar las tareas de la coordinación, ya que no siempre cuentan con el apoyo de quienes realizan las labores de tutoría académica desde la universidad.

Entonces, nosotros no podemos hacer ningún tipo de gestión directamente con los centros; desde Educación [la Administración Educativa Local] nos dicen que la gestión la hace en ellos. (Entrevista 9).

Hay algo que me rindo, que es la posibilidad de seleccionar al tutor de instituto. Porque es otro elemento fundamental, hay tutores magníficos y hay tutores de los que hay que aprender lo que no hay que hacer en clase (...) Pero lo que sí podemos hacer es ir mejorando la forma de contactar los tutores de institutos con el trabajo de la universidad, integrarlo más. Eso sí. Entonces, por ejemplo, nosotros hemos creado una escuela de verano para la formación de tutores de práctica. (Entrevista 4).

Hacemos una primera reunión general y dando información a todos y a todas y después se hacen las reuniones por especialidad, entonces van los tutores académicos con los tutores profesionales. (Entrevista 12).

Paralelamente, otro desafío de los MAES es la articulación teoría-práctica que permita que los conocimientos aprendidos en los módulos se evidencien en

competencias docentes en las actividades del Prácticum. Este desafío ha sido resuelto de múltiples formas: la alternancia de semanas de prácticas con semanas de clases teóricas, la realización de evaluaciones integrales que relacionen las prácticas con el módulo genérico, la creación de seminarios de prácticas con participación de tutores y tutoras de los centros, entre otras.

Son seminarios donde participan los estudiantes, el profesorado universitario y sobre todo y también, los profesores tutores de los centros docentes. Por eso lo de inter-niveles, porque es una idea de poner en un mismo espacio a los tres agentes que intervienen en las prácticas los estudiantes. (Entrevista 2).

El seminario por la tarde, donde vienen los tutores de los institutos, vienen los alumnos y hay profesores universitarios. Y ahí tratamos de poner de explicar lo que el estudiante está viendo en las prácticas desde la perspectiva de la práctica y desde la perspectiva de la teoría. (Entrevista 4).

Casi siempre nos están hablando de este aspecto positivo del integrar todos los contenidos de las tres materias en un único trabajo. Porque primero, ellos descubren que la realidad es una con muchos aspectos, pero es una y pueden analizar esa una cuando están allí en el centro. (Entrevista 5).

La idea del Prácticum como inmersión a la vida laboral docente y como casi único espacio de articulación entre la teoría y el mundo escolar, ha sido ampliamente problematizada por las coordinaciones. Existe una reflexión importante respecto del desafío que le compete a la Universidad para generar una mejor y mayor conexión con los centros de práctica durante la formación del máster. Asimismo, el espacio de prácticas es significado como el lugar en el que se confirma o no la vocación docente.

Las prácticas es un periodo imprescindible, al menos es una inmersión durante nueve semanas (...) Y si alguno no viene contento, pues a lo mejor decide que, aunque tenga el Máster habilitante, este no es su no es su territorio profesional. (Entrevista 9).

Me gustaría que pudiéramos tener mucho más conectado lo que es la escuela con el máster, lo que son los centros de secundaria con los másteres. (Entrevista 10).

No podemos hacer las prácticas antes de la formación, está claro, tienes que formar al alumnado para que pueda entrar en un aula. Tiene que tener unos conocimientos base, pero yo sí, de alguna manera una convivencia algo (...), para que ellos vieran la importancia que luego va a tener lo que allí se les está explicando. (Entrevista 11).

#### **Categoría 4: Presente y el futuro del estudiantado del MAES**

Las coordinaciones tienen diferentes percepciones sobre el perfil y motivaciones de su estudiantado. Por un lado, el carácter habilitante del MAES produce algunos intereses instrumentales en la motivación a cursarlo, lo que es percibido como origen de una baja motivación hacia aprendizajes más profundos. Sin embargo, también se percibe que hay quienes ingresan con mayor motivación docente. En todos los casos, las coordinaciones señalan que el máster intenta ofrecer una formación que permita que el profesorado se forme como tal más allá de su motivación inicial.

Vienen a habilitarse y ya, pero no están motivados. (Entrevista 11).

Las expectativas de los alumnos en un máster habilitante es conseguir la habilitación para ser profesor de Educación Secundaria (...) La actitud de los alumnos es 'hago este Máster porque es una obligación hacerlo, porque lo necesito' (...) Y si descubren que esto es lo suyo, evidentemente, pues despertamos la inquietud, la motivación. (Entrevista 9). Yo creo que el máster sirve al menos para cuestionarte cosas, y no es hasta qué punto forjan tu identidad. No va a forjar como tú eres, pero al menos es como el punto inicial. (Entrevista 3).

A partir del análisis de estas motivaciones, las coordinaciones construyen significados sobre sus expectativas de futuro para sus estudiantes, así como sobre los sentidos del propio máster. Esto significados se encuentran en tensión, ya que por un lado expresan cierta decepción respecto a cómo el mercado laboral determina el futuro profesional de su estudiantado a través de los concursos de oposiciones, lo que se asocia a cierta inmovilidad futura si logran una plaza en la función pública; pero por otro lado, no llegan a mermar los sueños y proyecciones de que el MAES consiga impactar en la formación de un profesorado con un fuerte sentido profesional de responsabilidad y justicia social.

La mayor parte de ellos son exalumnos que tienen esas ganas de ser innovadores, de hacer algo en pro de sus estudiantes (...) Pero también es verdad que nos encontramos con mucho alumnado que consiguió la oposición, es funcionario, y se ha apoltronado en el sillón porque es muy cómodo. (Entrevista 5).

Hay un mercado brutal que determina tu carrera. Al final ¿qué es lo que vale?, lo que me va a pedir las oposiciones. ¿Por qué? Porque da igual que coincida con lo que hemos formado aquí. Y, además, ¿quién va a encargarse de esas formaciones? Uno mismo con temario, o la gran mayoría se va la empresa privada a que le formen para después trabajar como funcionarios públicos. Es absurdo (...) Tenemos que atender a cuestiones que al final son muy transversales a nivel social, y que tienen que ver con la justicia, con el desarrollo, con los procesos de culturización. (Entrevista 3).

El profesor es como un médico. Es que no es un administrativo que estropea un folio y lo rompe y hace otro folio, es que, si estropea un niño, pues te has cargado su vida, es que esto es muy importante. (Entrevista 8).

Finalmente, algunos aspectos que impactan en las formas de coordinar y proyectar los MAES se relacionan con cuestiones administrativas y de estructura de los mismos, los que se presentan como desafíos para el rol de la coordinación. En todos los casos, este es el máster con mayor demanda y, por lo tanto, el más grande en cada una de las universidades. Lo anterior presenta desafíos para articular al profesorado y organizar los aspectos administrativos de forma adecuada, y en ciertas oportunidades, las coordinaciones acusan un escaso reconocimiento a este rol. De todos modos, la motivación hacia la coordinación es elevada, lo que permite que se generen sentidos personales detrás de este trabajo.

Todo el tema de gestión es desagradecido en la universidad (...) Lo que pasa que cuando uno se mete en esto, al final pone el alma, o sea, no solamente es trabajo. (Entrevista 11). Es verdad que tenemos que asumir de que el Máster, por la cantidad de personas, es muy complejo coordinar. (Entrevista 3).

## **Discusiones**

El presente estudio confirma los resultados de González-Sala et al., (2020) respecto de la amplia diversidad entre los MAES. Un primer aspecto, es la diversidad del profesorado del MAES, y si bien se valora la contribución del profesorado Asociado, ya que se espera que transmitan los saberes prácticos y la realidad educativa; las coordinaciones anhelan promover una mayor articulación entre este profesorado y el permanente, quienes dedican gran parte de su tiempo a la investigación. Esta reflexión hace pensar en la pertinencia de la investigación como acción universitaria, y en la necesidad de que exista mejor transferencia de la misma a la FID (Buenastedo-Fernández et al., 2022).

En esta misma línea, el currículo de los MAES se percibe como fragmentado, lo que lleva a que se reconozca la necesidad de impulsar un enfoque aplicable al ejercicio docente futuro. En este sentido, se considera que la duración del currículo es demasiado breve para desarrollar competencias complejas y una identidad docente, demostrando ser un desafío para las coordinaciones, incorporar verdaderamente aspectos del desarrollo personal y profesional en la FID (Imbernón, 2020). Cuando estos desafíos se articulan con las dificultades para la instalación de competencias teórico-prácticas, tensionan la posibilidad de problematizar las creencias sobre lo que significa aprender y enseñar (Blanchard y Fernandes, 2021; Cuadra-Martínez et al., 2021). Esto se condice con la literatura en el país, que concluye que, si bien el MAES impacta en algunas competencias, no consigue grandes cambios identitarios, ni una evaluación satisfactoria por parte de sus estudiantes (Cabello y Blanco, 2022; García-García, 2020; Sola-Reche et al., 2020; Mariño-Fernández, et al., 2021).

A partir de lo anterior, cabe la pregunta por el rol del modelo consecutivo en estas tensiones (González-Sanmamed, 2015; Molina et al., 2021), y si es viable pensar que, desde las coordinaciones, pueden llegar a solucionarse. De todos modos, han surgido interesantes innovaciones que permiten acercarse cada vez mejor a estrategias más integrales de formación, las que destacan el lugar del Prácticum en el MAES, cuya estructura y organización varía de programa en programa. Aun así, en todas se reconoce la insuficiencia de tiempo, así como la dificultad para encontrar centros educativos y personas adecuadas que tutoricen las prácticas. Este desafío expresa la compleja interacción de las instituciones vinculadas con la FID del profesorado de secundaria (Mendoza et al., 2020), lo que ha llevado a las coordinaciones a buscar estrategias que estimulen la reflexión sobre las experiencias de sus estudiantes y avanzar en el enfrentamiento de la dicotomía “academicista-pedagógico” reflejo de la separación entre teoría y práctica (González-Sanmamed, 2015; Luzón y Montes, 2018; Torres-Cladera et al., 2022). Ejemplo de ello es la práctica de colaboración a la que se llega con los seminarios inter-niveles, así como con las reuniones entre tutoras y tutores.

Estas actividades son vividas como experiencias que buscan avanzar en la construcción de una identidad docente más compleja (Arroyo-Salgueira et al., 2022; Mellado et al., 2017; Gil-Molina et al., 2018), es decir, más cerca de lo pedagógico-profesional que de lo laboral-profesional. De todos modos, aún pareciera requerirse

mayor control de los procesos de aprendizaje que se construyen a partir de la elaboración cognitiva y conceptual, posterior al espacio de práctica profesional en el centro educativo. Si bien esto resulta particularmente complejo de organizar, podría ser tarea de la tutorización académica como práctica reflexiva, así como del propio currículo.

Finalmente, las diversas percepciones sobre el perfil y las motivaciones del estudiantado del MAES destacan la aspiración de formar un profesorado comprometido, pero también existe decepción por cómo el mercado laboral determina el futuro profesional. Esto abre la pregunta por la posibilidad real para que el MAES promueva una formación no instrumental, que se base en principios de inclusión y justicia social (Escudero, 2009; Tribó, 2008; Vigo-Arrazola, 2019), y consiga que el estudiantado transite desde un pensamiento espontáneo hacia uno profesional (Imbernón, 2019). Acá cabría preguntarse si el estudiantado en prácticas asume una determinada cultura escolar asentada en el centro educativo en consonancia o no con sus percepciones docentes.

Lo anterior se ve influenciado por significados que cuestionan las motivaciones vocacionales del estudiantado, lo que resulta interesante para ser profundizado en futuras investigaciones, ya que contradice lo que la evidencia española ha mostrado en numerosos estudios sobre el tema (Martín-Romera y Molina-Ruiz, 2017; Muñoz-Fernández et. al., 2019). Finalmente, los desafíos de las coordinaciones incluyen cuestiones administrativas y de estructura, así como la falta de reconocimiento hacia el trabajo de gestión, pese a que la motivación para coordinar es alta.

Este estudio reconoce el valor de la experiencia situada y los significados de las coordinaciones, por lo que no ha pretendido generalizar resultados. Se hacen necesarias futuras investigaciones que permitan obtener una visión más amplia del fenómeno desde sus diferentes actores, incorporando las voces del profesorado respecto de la relación teoría-práctica en la Formación Inicial Docente.

## **Conclusiones**

Este artículo analiza los desafíos y proyecciones del MAES desde la perspectiva de quienes coordinan la formación inicial del profesorado en universidades de Andalucía. Entre los desafíos destaca la amplia diversidad del profesorado, la fragmentación del currículo y la instalación de competencias teórico-prácticas. Si bien existen innovaciones en el Prácticum, se reconoce la insuficiencia de tiempo y dificultad para encontrar centros y tutores adecuados; y se plantea la necesidad de mayor control en los aprendizajes durante la práctica profesional. Además, se muestran las percepciones sobre el perfil y motivaciones del estudiantado del MAES, señalando aspiraciones de formar parte de un profesorado comprometido, pero también, la decepción por las limitaciones del contexto laboral. Finalmente, existen desafíos administrativos para las coordinaciones, así como la falta de reconocimiento hacia su trabajo de gestión, pese a su alta motivación. Con todo ello, las tutorizaciones académicas deberían asegurar los aprendizajes del estudiantado, y todas las actividades formativas debiesen garantizar el diálogo con las experiencias prácticas. Asimismo, las universidades podrían proveer

mejores condiciones y reconocimiento al profesorado universitario que trabaja en el MAES, porque su impacto social debiese convertirlo en un programa prioritario para el país.

### ***Agradecimientos***

Este trabajo fue financiado por Postdoctorado-en-el-Extranjero N°74220039, Becas-Chile-ANID-Conv.2022. Se agradece el apoyo del Grupo FORCE (HUM-0386), así como de los siguientes proyectos: (i) Red de Apoyo DIGI Universidad-de-Playa-Ancha Convenio UPA-21992; (ii) ANID-Fortalecimiento Programas de Doctorado Convocatoria 2022-Folio86220041; (iii) Fondecyt-Regular N°1240886; (iv) Fondecyt-Regular N°1231667

### ***Conflicto de intereses***

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

### ***Contribuciones de los autores***

Conceptualización, C.C.A.; J.D.S. y A.L.T.; metodología C.C.A. y J.D.S.; análisis de datos, C.C.A. y M.M.C.; borrador original, C.C.A.; redacción, revisión y edición, C.C.A.; J.D.S. y A.L.T.; supervisión, J.D.S. y A.L.T.

### ***Referencias***

- Arroyo-Salgueira, S., Iglesias-Martínez, M. J., y Lozano-Cabezas, I. (2022). La formación inicial del profesorado de secundaria: percepciones de los estudiantes en las prácticas. *Revista Internacional de Humanidades*, 12(2), 1–10. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3926>
- Becerra-Sepúlveda, C., Ibáñez-Muñoz, R., y Valenzuela-Giovanetti, E. (2023). Formación inicial docente basada en el practicum: la academia reflexiva como praxis fundamental para la formación de profesores. *Revista Colombiana de Educación*, 87, 111-138. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-13011>
- Biena, A., y Selland, M. (2018). Living the stories we tell: The sociopolitical context of enacting teaching stories. *Teaching and Teacher Education*, 69, 85-94 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.005>
- Blanchard, M., y Fernandes-Procopio, L. (2021). Claves y proceso para configurar la identidad del 'docente educador' desde la formación inicial. *Acta Scientiarum. Education*, 43 (e56997), <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.56997>
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación. Octaedro*.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30. <https://doi.org/10.15581/004.12.24326>
- Bórquez, J., Sáez, J., y Hernández, D. (2022). Formación inicial docente: experiencia

- de práctica comunitaria en contexto intercultural mapuche. *Revista de Filosofía*, 39(100), 211 - 222. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5980123>
- Buenestado-Fernández, M., García-Cano, M., Hinojosa-Pareja, E. F., y Jiménez-Millán, A. (2023). ¿Para qué sirve la investigación? Transfiriendo conocimiento para la formación de docentes universitarios en educación inclusiva. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 98(37.1), 395-417 <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.94750>
- Cabello, A., y Blanco, C. (2022). Objetivos de Desarrollo Sostenible: Análisis de su conocimiento e intereses educativos del profesorado de Secundaria en formación de la Universidad de León. *Revista de Investigación en Educación* 20(2), 240-256 <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4228>
- Cabrera-Cuadros, V.; Soto-García, C., y López-Carretero, A. (2021). El saber de la experiencia del profesorado en la formación inicial: Reflexiones desde una asignatura de educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-20, <http://doi.org/10.15359/ree.25-3.8>
- Carrasco-Aguilar, C., y Figueroa, M. (2019). Formación inicial docente y high stakes accountability: el caso de Chile. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 3(23), 71-91 <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9978>
- Catalán, J. (2021). *Análisis de Investigación Educativa Cualitativa*. Universidad de La Serena.
- Cavieres-Fernández, E. (2018). Epistemología y experiencia en Freire. Contribuciones a una metodología narrativa. *Magis*, 11(22), 87-98 <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-22.eefc>
- Clandinin, D. J., y Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2021). *El profesorado en Europa: Carreras, desarrollo y bienestar. Informe Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Cotrina, M., García, M., y Caparrós, E. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*, 46(2), 57-64. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.57-64>
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P., Oyanadel, C., y González-Palta, I. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación universitaria*, 14(4), 79-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>
- Domínguez, G.; Prieto, E., y Álvarez, F. (2019). Las Situaciones Reales del Docente como Estrategia de Aprendizaje Inicial del Profesorado de Secundaria: el Modelo SIRECA. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado* 23(3), 129-149 <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9512>
- Domínguez, G., y Prieto, E. (2019). Experiencias y Reflexiones sobre la Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria: Retos y Alternativas.

- Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 1-13, <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/11229>
- Escudero, J. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103 <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350-04.html>
- García-García, F. J., López-Torrijo, M., y Santana-Hernández, R. (2020). Educación inclusiva en la formación del profesorado de educación secundaria: Los programas españoles. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 270-293. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14085>
- Gil-Molina, P.; Ibáñez-Etxeberria, A.; Arribas, S., y Jaureguizar, J. (2018). El practicum del máster de formación del profesorado de secundaria. Valoraciones del alumnado y del profesorado-tutor. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 392 <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63649>
- González-Fernández, R., Martín-Cuadrado, A. M., y Bodas-González, E. (2017). Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria: actividades de aprendizaje y la tutoría. *Revista de Humanidades*, (31), 153-174. <https://doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19077>
- González-Sala, F.; Bisquert, M.; Haba-Osca, J., y Osca-Lluch, J. (2020). Formación del profesorado de Secundaria en España: Un estudio a través de los Másteres Oficiales en Educación Secundaria en universidades públicas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 205-224 <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.78055>
- González-Sanmamed, M. (2015). El practicum en la formación del profesorado de Secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 301-319 <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol73/iss261/5>
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 151-153 <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo X. *Revista Qurrículum*, 33, 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Jiménez-Hernández, D.; González-Calatayud, V.; Martínez-Mayoral, M., y Morales-Socuéllamos, J. (2021). La mejora de la competencia digital de los futuros docentes de secundaria: una experiencia en la Universidad Miguel Hernández. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Eduació i de l'Esport*, 39(2), 53-62 <https://doi.org/10.51698/aloma.2021.39.2.53-62>
- Lincoln, Y.S., y Guba, E.G. (2000). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Lizana-Verdugo, A., y Burgos-García, A. (2022). El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 93-112. <https://doi.org/10.6018/reifop.515491>

- Luzón, A., y Montes, S. (2018). Perspectiva histórica de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en España. Una tarea inacabada. *Historia Caribe*, 13(33), 121-152. <https://doi.org/10.15648/hc.33.2018.6>
- Manso, J.; Matarranz, M., y Valle, J. (2019). Estudio Supranacional y Comparado de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en la Unión Europea. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(3), 15-33. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>
- Mariño-Fernández, R., Barreria-Cerqueiras, E. M., Rego-Agraso, L., y Irmscher, M. (2021). La formación inicial y continua del cuerpo docente de FP: satisfacción y competencia percibida en tiempos de crisis. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 193-209. <https://doi.org/10.6018/reifop.470391>
- Martínez-Ferreira, J. M., Miguel-Revilla, D., y Sánchez-Agustí, M. (2021). Un camino iniciado y parcialmente recorrido: concepciones y expectativas de los futuros docentes sobre el Máster en Profesor de Educación Secundaria una década después. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.2), 137-158. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.88539>
- Martín Romera, A., y Molina Ruiz, E. (2018). Motivaciones hacia la formación inicial pedagógica en estudiantes del Máster en educación secundaria de la Universidad de Granada. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 63-81. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.21619>
- Mellado, L., de la Montaña, J. L., Luengo, M. R., y Bermejo, M.L. (2019). Las metáforas y emociones de futuros profesores de tecnología de Secundaria sobre el rol del profesor y del estudiante, antes y después de las prácticas de enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 489-509. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9164>
- Mellado, L., de la Montaña, J. L., Luengo, M. R., y Bermejo, M.L. (2017). Cambios en las emociones y en las metáforas sobre el rol docente y del alumnado, del futuro profesorado de Ciencias de Secundaria, tras las prácticas de enseñanza. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(2), 487-504. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3159>
- Mendoza, M.; Drouilly, N., y Covarrubias, C.G. (2020). Dimensiones formativas del Prácticum de Pedagogía en Educación General Básica. *Estudios pedagógicos*, 46(2), 139-157. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200139>
- Molina, S., Ortuño, J., y Sánchez, M. (2021). Nuevas leyes, mismos problemas: la enseñanza de la historia en España a partir de los recuerdos de los futuros profesores de Educación Secundaria. *El Futuro del Pasado*, 12, 61-89. <https://doi.org/10.14201/fdp2021126189>
- Muñoz-Fernández, G. A., Rodríguez-Gutiérrez, P., y Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XXI*, 22(1), 71-92.

- <https://doi.org/10.5944/educXX1.20007>
- Onieva, J. L., y Cremades, R. (2021). Análisis prospectivo del uso de flipped classroom por el futuro profesorado de Lengua castellana y literatura en Secundaria. *Tejuelo*, 33, 319-344. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.319>
- Pareja-Fernández de la Reguera, J. A., Fernández-Cabezas, M., y Fuentes-Esparrell, J. (2019). Innovación metodológica en posgrado: aprendizaje basado en proyectos desde la interdisciplinariedad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 113-128. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9497>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage Publications
- Sánchez-Tarazaga, L., y Manso, J. (2022). Las competencias del profesorado de educación secundaria en España: Evolución del perfil docente en la formación inicial. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(8), 1-20 <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5831>
- Santos-Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2015). La formación del profesorado de educación secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 263-281, <http://hdl.handle.net/10347/20596>
- Sarcedo-Gorgoso, M.C., Santos-González, M.C., y Rego-Agraso, L. (2020). Las competencias docentes en la formación del profesorado de educación secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 401-421. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8260>
- Serrano, R., y Pontes, A. (2015a). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 489-505. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.203471>
- Serrano, R., y Pontes, A. (2015b). Nivel de desarrollo de las competencias y objetivos generales del Máster Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Perfiles educativos*, 37(150), 39-55. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.150.53161>
- Serrano, R., y Pontes, A. (2016). Diferencias entre Expectativas y Logros en la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 791-808. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n3.49856](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49856)
- Sola-Reche, J.M.; Marín-Marín, J.A., Alonso-García, S., y Gómez-García, G. (2020). Análisis de percepciones del estudiantado del Máster de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 81-93. <https://doi.org/10.6018/reifop.418601>
- Torres-Cladera, G., Simó-Gil, N., Domingo-Peñañiel, L., y Amat-Castells, V. (2022). El prácticum en la formación inicial del maestro de Primaria. Construyendo identidades docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del*

- profesorado*, 26(2), 161-181.  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21599>
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XX1*, 11(1), 183-209. <https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.314>
- Triviño, L. (2017). «Clara Peeters y sus otras historias»: propuesta de innovación docente para afrontar resistencias y prejuicios en la formación del profesorado del máster de profesorado de educación secundaria y bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 719-737. <https://doi.org/10.5209/RCED.53645>
- Valdés, R., Bolívar, A., y Moreno, A. (2015). Una valoración de la formación inicial de profesores en España: el Máster en Educación Secundaria. *Educação em Revista - UFMG*, 31(3), 251-278 <https://doi.org/10.1590/0102-4698132995>
- Vigo-Arrazola, M. (2019). Formación de profesorado, investigación y justicia social. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(4), 1-7 <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/77082>