

**EL NUEVO MODELO FORMATIVO DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SU PROCESO DE IMPLANTACIÓN EN
LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS**

**THE NEW TEACHER TRAINING MODEL IN SECONDARY
EDUCATION AND ITS IMPLEMENTATION IN THE ANDALUSIAN
UNIVERSITIES**

J. Carlos González Faraco
Juan Ramón Jiménez Vicioso
Heliodoro Manuel Pérez Moreno
Universidad de Huelva

RESUMEN

En este artículo se estudia el nuevo modelo de formación de profesores de Educación Secundaria, establecido en España desde el curso 2009-2010. Este modelo consiste en un Máster con una oferta formativa de 60 ECTS. En primer lugar, se hace un análisis comparativo de la formación de profesores de secundaria en el contexto europeo y una breve revisión de los modelos formativos precedentes en España. A continuación, se estudia la estructura curricular del Máster y finalmente, se procede a relatar y valorar el proceso de su implantación en las Universidades Andaluzas.

Palabras clave: Formación del profesorado, Educación Secundaria, Universidades Andaluzas, Educación Superior, Función docente.

ABSTRACT

This article examines the new model of Secondary Education teachers training, established in Spain from 2009-2010: a Master with a curriculum offering 60 ECTS. First of all, we propose a comparative analysis of teachers training in the European context and a brief review of previous models in Spain. Then we study the structure of the Master and finally, we proceed to describe and evaluate the process of its implementation in the Andalusian Universities.

Key words: Teacher Education, Secondary Education, Andalusian Universities, Higher Education, teaching function.

1. Introducción

Todos los indicadores de calidad y productividad del sistema escolar español alertan sobre un “agujero negro”, que, por otra parte, no es absolutamente insólito en el panorama educativo mundial: la Educación Secundaria Obligatoria. Las cifras, se leen como se leen, son

cuando menos preocupantes: la de repetidores en ese periodo alcanza el 36%; la de jóvenes entre 18 y 24 años que no han logrado el título de Graduado en Educación Secundaria el 31%, el doble de la media europea. Ciertamente que estas cifras varían a lo largo y ancho del territorio nacional (donde cada día es más visible una fractura educativa norte-sur), según el tipo de centro educativo y según alguna que otra variable socioeducativa a considerar. Pero el conjunto, a tenor de los datos, produce inquietud e invita a la reflexión. La desazón ha cundido y el asunto levanta ampollas, sobre todo cada vez que aparece en escena alguna evaluación internacional o se publican tablas comparativas.

La queja del profesorado está muy extendida, identificando casi siempre a las familias, a los alumnos y a la sociedad con el origen de un mal que parece haber arraigado en el sistema. Los profesores rara vez se autoinculpan de un fracaso que tiene, sin embargo, su expresión más ostensible en su periódica emisión de calificaciones, supuestamente fruto de un juicio realista, experto, objetivo, ponderado. El docente, haciendo gala de un victimismo que lo libera de casi toda responsabilidad y que la sociología de la educación ha denunciado con frecuencia, se suele colocar a una prudente distancia de este problema, del que o no se siente agente, o en todo caso sólo subsidiariamente. Sálvense, desde luego, muchas excepciones, pero la regla es ésta. La cultura docente de la secundaria se sigue atrincherando tras su *habitus*, ajena a la evidencia de sus incapacidades y tercamente reacia a los cambios y, desde luego, a la autocrítica.

Hace más de veinte años el gobierno socialista reguló por ley una ambiciosa reforma educativa, tras una fase previa de experimentación en la que invirtió un gran volumen de recursos humanos y materiales. Esta reforma cambió significativamente la cara de nuestro sistema escolar: alargó el periodo obligatorio de escolarización e incluyó, dentro de él, un tramo de la educación secundaria, algo inédito en nuestra historia educativa. El cuidado de este alumnado se confió básicamente al mismo profesorado que había venido ocupándose del bachillerato: es decir, un profesorado extraído de las facultades y escuelas universitarias donde se le forma exclusivamente en una especialidad científica y en cuyo horizonte profesional, al menos inicialmente, no tiene por qué estar contemplada la docencia. Ya que el sistema previsto para su formación como futuros docentes no se activó, el reclutamiento siguió las pautas tradicionales: un breve curso de capacitación pedagógica y unas oposiciones convencionales. Dicho de otra manera: se procedió a una verdadera revolución en el diseño del sistema, pero la correspondiente reforma del modelo de formación y selección del profesorado quedó a la espera de mejor ocasión.

Mientras tanto, otros hacían justo lo contrario. El caso más llamativo es el finlandés. Muchos son los estudios que identifican, como la variable crítica que explicaría el éxito de los adolescentes finlandeses en PISA, la excelente formación de sus profesores, amén del exhaustivo proceso de su selección. Todas las comparaciones, además de odiosas, son impropias, pero si se hiciera un parangón entre nuestro modelo de formación, reclutamiento y control de calidad de los docentes de secundaria, y el de Finlandia, la conclusión sería desoladora. Más aún, podría incluso decirse que nuestro modelo es uno de los más débiles de Europa. Si esto es así, es inexplicable la demora de veinte años en afrontar un factor tan clave para la implementación de la reforma y la mejora del sistema en este tramo educativo tan crucial y tan problemático. Entre las grandes tendencias de la educación, Pedro Rosselló identificó en su día la de la expansión de la enseñanza secundaria. Pues bien, las reformas

favorecieron esta expansión, convirtiendo a la secundaria en una etapa masiva y extremadamente diversa, una etapa con un sentido y un papel diferente al que había tenido históricamente. La producción de nuevos docentes a la altura de esos cambios profundos, insistimos, quedó postergada o al menos insuficientemente potenciada. La red de centros de profesorado creada para la formación permanente de docentes en ejercicio ha ayudado, pero sólo parcialmente: los resultados cosechados no se han acercado, ni de lejos, a las expectativas que la animaron originalmente.

Veinte años después de la LOGSE, se ha dado, por fin, un primer paso a favor de la mejora de la formación inicial del profesorado de Secundaria. Al socaire del Espacio Europeo de Educación Superior, se ha establecido un nuevo modelo formativo cuyo desarrollo es aún incierto: ¿podrá romper este modelo con tradiciones, imágenes y valores muy arraigados? Observando los primeros compases de su implantación no está clara la respuesta. En este artículo vamos a proceder a la descripción y análisis de este modelo. Para mejor situarlo, y mejor comprenderlo, empezaremos por revisar brevemente otros modelos del contexto internacional, principalmente el europeo, y también sus propios antecedentes, especialmente el modelo más reciente, bien conocido por sus siglas: el CAP.

2. La formación inicial del profesorado de educación secundaria en europa: tendencias e incertidumbres

Es cierto que la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria constituye un motivo de gran preocupación en todos los países de Europa, al igual que en América Latina y, en general en todo el ámbito de los estados pertenecientes a la OCDE. Preocupación que –como veremos más tarde en el caso de España– no siempre ha ido acompañada de las medidas adecuadas de transformación y mejora. Lamentablemente, como ya hemos comentado antes, “ha ganado su lugar en el discurso pero no ha sido objeto de reformas e innovaciones sistemáticas y sustantivas” (Vaillant, 2009, 107).

La presencia de este asunto en las agendas y los textos de la política educativa se explica fácilmente por los cambios radicales que han ido acompañando a la Educación Secundaria en los países desarrollados y en vías de desarrollo, en los que esta etapa va pasando paulatinamente de ser antesala de un minoritario acceso a la universidad por parte de élites sociales, a atender a grandes masas de población, constituyendo un eslabón más de la educación general y produciéndose lo que Moreno y Cuadra (2005) califican de “cambio de pareja” en la estructura de los sistemas educativos:

“La Educación Secundaria, que surgió totalmente ligada a la educación superior durante la mitad del siglo pasado, se vincula cada vez más a la Enseñanza Primaria. Esto se refleja en un currículo menos especializado, en la forma que se recluta a los profesores (de forma cada vez más similar al de los maestros de educación primaria) y en la práctica pedagógica.” (Vaillant, 2009, 108).

En paralelo a estos cambios en la composición social del alumnado de Educación Secundaria, las transformaciones culturales de los últimos decenios están conllevando nuevas exigencias a los centros educativos, que, en consecuencia, representan un nuevo papel para las profesoras y los profesores que atienden a los adolescentes y jóvenes. Ya la tarea tradicional

de “enseñar” a las nuevas generaciones sobre los contenidos de materias disciplinares está dejando de ser la tarea única de un profesor, para ser tan sólo una de las actividades a simultanear con otras, que poco a poco se han ido añadiendo al repertorio profesional de los enseñantes: custodia y vigilancia, coordinación con las familias, elaboración de planes y propuestas,... En el documento elaborado por la Unión Europea (EURYDICE, 2008, 71) se constata este proceso:

“... se ha puesto de manifiesto que las nuevas tareas y responsabilidades asignadas a los profesores, que han transformado sustancialmente la función docente, surgen al tiempo que evolucionan las competencias asociadas a esta profesión desde que se institucionalizara en el Siglo XIX. El profesorado se ha visto gradualmente en la obligación de tomar parte en actividades que rebasan los límites del aula y de la interacción diaria con sus alumnos, y que les involucran en el funcionamiento del centro escolar. Asimismo, puede observarse una creciente insistencia en que los docentes participen en procesos que trascienden el ámbito escolar, como por ejemplo, la contribución a reformas educativas o al desarrollo de proyectos didácticos innovadores.”

El nuevo repertorio de destrezas y competencias que se exigen actualmente, desborda ampliamente las que clásicamente se han considerado propias del transmisor de conocimientos. Ahora, como expresa no sin cierto cinismo François Bégaudeau en su novela “*Entre les murs*” (2006), el día a día de un profesor de secundaria se sitúa entre el decir a los chicos que se quiten las capuchas de las sudaderas al entrar en clase, debatir sobre la identidad de los alumnos procedentes de las ex-colonias francesas o intentar un diálogo imposible con unos padres que ni tan siquiera hablan nuestro mismo idioma.

El nuevo papel para el cual se tienen que preparar los futuros profesores de Educación Secundaria no sólo está marcado por una cierta *intensificación* de tareas (Hargreaves, 2005), que le impide concentrarse en enseñar, sino que está desdibujado, estableciéndose una especie de *identidad profesional líquida*, si se nos permite tomar prestada la terminología de Bauman (2006), en la que “el profesor debutante se ve desarmado ante la realidad que no responde a las expectativas de aquello para lo que él o ella se han formado o preparado” (Bolívar, 2007, 17), al menos según el modelo formativo hasta ahora vigente.

Paradójicamente, la formación inicial del profesorado en los países europeos no ha ido acompañándose con las nuevas exigencias de re-profesionalización en esta etapa. Si bien se han producido mejoras, especialmente a partir de los años 90 (con desigual desarrollo, según los países), se siguen manteniendo los modelos *sucesivos* –en los que una sólida formación disciplinar va seguida de un complemento pedagógico, la más de las veces insuficiente- y, menos frecuentemente, los enfoques *simultáneos* –en los que se combinan los aprendizajes de las materias con los correspondientes a las didácticas específicas-. Pero sea uno u otro el modelo, se siguen observando grandes carencias en determinados aspectos necesarios para el ejercicio profesional: abordaje de la diversidad, competencias comunicativas con el alumnado, conocimientos sociales y antropológicos para trabajar en centros multiculturales, herramientas tecnológicas, etc.

La vinculación que se establece entre resultados académicos (especialmente los reflejados en el informe PISA) y calidad de la enseñanza, que se basa fundamentalmente en la calidad del profesorado, está llevando a tomar como referencia de buenas prácticas a aquellos países que obtienen puntuaciones óptimas. Concretamente, en Europa, uno de los países más escrutados es Finlandia por ocupar las primeras posiciones en casi todos los apartados de este informe. Éstas son algunas notas características de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria y que podrían servir de guía (Nieve y Jukku-Sihvomen, 2009):

- a) Un sistema de reclutamiento de los futuros profesores muy exigente y selectivo. Dado el gran número de solicitantes, sólo el 15% de las solicitudes son aceptadas. En la selección de candidatos, que se hace de manera individualizada, se tiene en cuenta actitudes, destrezas personales, etc.
- b) Formación que combina una preparación disciplinar amplia (cada futuro profesor debe tener, al menos dos especialidades), con una sólida preparación pedagógica, que incluye aspectos básicos de metodología y evaluación, atención a la diversidad – fundamental en una escuela que se pretende inclusiva-, métodos cooperativos de trabajo, etc. El periodo formativo abarca seis años e incluye extensos períodos de prácticas, formación teórica y realización de proyectos personalizados.
- c) Desarrollo de prácticas en centros educativos especialmente seleccionados (una parte de las cuales se desarrolla en “Escuelas de Excelencia”, cuya titularidad es la Universidad), con mentores de probada solvencia. Comienzo anticipado del período de prácticas (desde el primer curso de formación).
- d) Estrecha relación entre los diferentes ámbitos en los que se produce la formación inicial: centros docentes de prácticas, universidades, etc. Toda esta formación, se desarrolla bajo un enfoque investigador, lo que permite al futuro profesor revisar su práctica y seguir avanzando.

Evidentemente, estos rasgos de la formación del profesorado finlandés no son fácilmente exportables a otros contextos, ya que están muy marcados por el entorno cultural - la alta consideración social de los maestros, por ejemplo, tan característica de los países nórdicos-, y una peculiar tradición pedagógica. Pero las tendencias generales del modelo pueden y deben tomarse como referencia: el carácter inclusivo de la escuela, la búsqueda de la excelencia y, en suma, el cuidado que se presta a la selección y formación de buenos profesores.

3. El modelo español, precedentes inmediatos. Sus debilidades

Como ya hemos señalado, la cuestión de la formación del profesorado de Educación Secundaria ha sido siempre un tema central de las agendas reformistas en la educación española. Pero ni los análisis exhaustivos, en los que se ponía de relieve la débil preparación pedagógica del profesorado, ni tan siquiera los nuevos roles que cada uno de los cambios legislativos han ido confiriendo al trabajo educativo con adolescentes y jóvenes, han encontrado sus correlatos en la formación inicial de los profesionales de la enseñanza.

Efectivamente, ya durante el tardofranquismo, en la Ley 14/1970 de 4 de agosto, conocida popularmente como Ley Villar Palasí, los aires reformistas ponían el acento en la

necesidad de contar con un nuevo perfil de profesores acorde con los nuevos tiempos. El cometido se encarga a los *Institutos de Ciencias de la Educación* –órganos esencialmente universitarios, pero que cuentan con la participación de profesores de Enseñanza Media en activo-, que diseñaron cursos intensivos tanto para la formación inicial como para el reciclaje y actualización profesional. Entre las aportaciones de los *Institutos de Ciencias de la Educación* se pueden contar, entre otras, el haber sido un espacio para el debate de los nuevos programas docentes, haber introducido las nuevas tecnologías de la enseñanza y puesto a disposición de la comunidad educativa una sustanciosa cantidad de recursos educativos de toda índole. Entre las deficiencias, la carencia de un programa serio, riguroso de formación del profesorado de Educación Secundaria.

Más tarde, en el lenguaje reformista de la España ya democrática, también proliferaron los epítetos que definían las cualidades que el “nuevo perfil” del profesorado debería adquirir. Así, en toda la literatura pedagógica que rodeó la reforma de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre), se insiste en el paso de un profesor tradicional *transmisor* de contenidos académicos a otro cuya función sería la de ayuda a la *construcción de conocimientos* por parte del alumnado, lo cual llevaría consigo, al menos en teoría, una sólida formación psicológica, que permitiese detectar las ideas previas de los estudiantes, y didáctica, que le llevase a establecer la secuencia de acciones necesarias para pasar de unos estadios a otros de mayor nivel de complejidad conceptual. Además, por si esto no fuera poco, el modelo de autonomía didáctica, exigía de los nuevos profesores una enorme competencia en el diseño curricular y en su adaptación a cada contexto. La extensión de la Enseñanza Secundaria hacia abajo, abarcando edades para las cuales el profesorado de Bachillerato no estaba preparado, su carácter comprensivo y obligatorio, así como su apertura a nuevos grupos sociales, hacía presuponer unas habilidades y destrezas pedagógicas en el aula muy diferentes del mero dominio de los contenidos, como efectivamente se ha podido más tarde comprobar.

En la práctica, los cambios de la formación del profesorado que preveía la LOGSE no llegaron a aplicarse, o mejor dicho, se focalizaron mayormente en la formación permanente: desarrollo de *Cursos de Actualización Científico y Didáctica*, la aparición de la figura de los *asesores* y la constitución de los *Centros del Profesorado* (CEPs). Pero en lo referente a la formación inicial se continuó con una interminable prórroga de los llamados *Cursos de Aptitud Pedagógica* (CAP), derivados de la Ley de 1970.

Sería muy interesante investigar rigurosamente y tratar de averiguar por qué la reforma de la LOGSE no llegó a afrontar la formación inicial del profesorado de Secundaria. Probablemente entre las causas de semejante desatino se encuentre, más que la falta de voluntad del legislador, la enorme complejidad de nuestro Sistema Educativo, en el que las competencias correspondientes a este campo se disputan entre la Administración Central, las Autonomías con competencias y las Universidades.

La LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002, de 23 de diciembre) vuelve a poner sobre el tapete la necesidad de abordar con urgencia la formación del profesorado, al considerarlo como un factor de calidad del sistema, sin el cual no es posible mejorar en sus otros componentes, estableciendo el *Título de Especialización Didáctica*

(TED), titulación que no llegó a ver la luz debido a los cambios políticos que se sucedieron poco después de la promulgación de esta Ley.

Nuevamente, en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, (LOE), se insistirá nuevamente en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, llegando a fijar la legislación básica que más tarde daría lugar al programa de posgrado o *Máster*, objeto central de este trabajo. En la LOE se insiste en la necesidad de cultivar competencias profesionales acordes con la nueva complejidad social y educativa: tratamiento de la diversidad, capacidad de motivación del alumnado, dominio de técnicas y herramientas de las TIC, e, incluso, de una lengua extranjera. Tres años después de proclamada la LOE, empieza, por fin, a implementarse con carácter general el nuevo modelo de formación, bajo el nombre de *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*.

En la tabla siguiente se muestran esquemáticamente algunos de los hitos que han marcado la agenda de las reformas educativas en lo que a formación del profesorado se refiere:

REFORMA EDUCATIVA	FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA
Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Encarga a los Institutos de Ciencias de la Educación los cursos intensivos de Formación Pedagógica. • Establece unas 300 horas de formación. •
Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, General del Sistema Educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Regula el desarrollo del curso que daría acceso al Certificado de Cualificación Pedagógica. • Se establecen módulos comunes y específicos. • Se incluyen materias como sociología, Atención a la Diversidad, Psicología,... • Se incluye un practicum tutelado • La duración sería entre 60 y 75 Créditos.
Ley Orgánica 10/ 2002 de Calidad de la Educación, de 23 de diciembre.	<ul style="list-style-type: none"> • Se establece el Título de Especialización Didáctica (TED). • La estructura de TED es de dos años, con una mayor especialización en el segundo año.
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	<ul style="list-style-type: none"> • Establece la necesidad de estar en disposición de Máster para el Profesorado de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. • La duración será de 60 ECTS (12 ECTS para el Módulo Genérico, 24 ECTS para el específico y 16 ECTS para Practicum y Trabajo Fin de Máster).

Tabla 1: Reformas educativas y formación inicial del profesorado de secundaria

Considerando que, salvo cambios menores, o iniciativas singulares de algunas Universidades o Administraciones Autonómicas, el diseño básico de la formación del profesorado establecido en la Ley de 1970 ha perdurado durante casi cuarenta años, (hasta la puesta en marcha del Máster en el curso 2009-2010), no es difícil coincidir con González Sanmamed (2009, 64), cuando señala que:

“La prolongación de una propuesta formativa tan limitada y reprobada durante tanto tiempo, así como la lentitud en la elaboración de nuevos proyectos y la incapacidad para implementarlos no ha hecho más que aumentar e intensificar su desprestigio y, en cierta manera, incluso desacreditar o, al menos, desconfiar de las nuevas propuestas”.

Por desgracia, algo de ello está sucediendo con el nuevo modelo desde su implantación. Esperemos que esta desconfianza se diluya con el tiempo.

4. El máster en formación del profesorado de educación secundaria en Andalucía: regulación jurídica y estructura curricular

Hemos venido insistiendo en que la formación inicial del profesorado de Secundaria en España viene arrastrando deficiencias estructurales, organizativas e incluso conceptuales desde la década de 1970, con la implantación de un modelo formativo tan limitado como el CAP, un curso estructurado al margen de las enseñanzas universitarias regladas. El resultado: una formación del docente de secundaria que, no sin razón, ha sido calificada de penosa, incomprensible y deplorable (González, Fuentes y Ariza, 2005), intento fallido (Puelles, 2003), objeto de indiferencia sistemática (Benejam, 2004), espacio desolado (Yanes, 1998) y asignatura pendiente (Imbernón, 2007). Y así hasta un sinfín de calificativos a cual más denigrante.

También hemos subrayado que la educación secundaria ha sido la etapa del sistema escolar que ha experimentado cambios más significativos en las últimas dos décadas. Entre las novedades más notorias, como hemos también adelantado, cabe citar: la extensión de la obligatoriedad de la escolarización hasta los 16 años, la reorganización profunda de la formación profesional, la modificación y actualización del currículum, la incorporación a los centros educativos de muchos alumnos inmigrantes y con ellos el incremento de la diversidad cultural (González, Jiménez y Pérez, 2010) y la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Todo ello sin contar con los grandes cambios sociales y culturales de la posmodernidad, que están modificando los comportamientos, actitudes y valores del alumnado de enseñanza secundaria, con los consiguientes problemas de convivencia en las aulas.

A esto hay que sumar la creciente complejidad en la organización interna y el funcionamiento de los centros de enseñanza, a fin de dar respuesta a las múltiples demandas y retos de la sociedad actual. En el caso de Andalucía la complicación institucional se acrecienta al haberse convertido los centros educativos en “cajas de pandora” con innumerables proyectos o programas de innovación que se suceden atropelladamente a velocidad de vértigo: Proyecto TIC de Prácticas Docentes, Grim Averroes, Kidsmart, Bilingüismo, Implementación de Portfolio Europeo de las lenguas, Atención a la Diversidad

de Género -Coeducación-, Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares, Ecoescuelas, Educación Intercultural, Escuela Espacio de Paz, Deporte en la escuela, etc. La lista completa sería interminable. Cada uno de ellos cuenta con su propia teleología, su organigrama y sus actuaciones particulares, lo que, además de afectar y no siempre positivamente a la necesaria unidad del plan educativo del centro, exige profesores comprometidos y formados, y a veces hasta una cierta dosis de “malabarismo” si se quiere participar con cierto grado de efectividad en todos y cada uno de ellos. El peligro de que se conviertan en mera retórica y se banalicen es más que evidente.

Todas las circunstancias apuntadas están influyendo notablemente en el ejercicio de la docencia en la educación secundaria. Ya no se trata tan sólo de poseer amplios conocimientos sobre una disciplina y tratar de explicarlos con claridad, esperando que todo el alumnado los asimile. Además de los conocimientos sobre la materia a enseñar, el profesor de secundaria de nuestro tiempo debe contar con una serie de habilidades, estrategias y destrezas profesionales que le permitan comprender y tratar de superar las dificultades de aprendizaje de sus alumnos, diseñar materiales educativos y actividades motivadoras, fomentar la convivencia y la participación del alumnado, utilizar las nuevas tecnologías, el aprendizaje activo y significativo, mejorar el proceso de evaluación, orientar y tutorizar al grupo, implicarse en el funcionamiento colectivo de los centros educativos, etc.

La adquisición de todas esas competencias docentes demanda un nuevo modelo de formación inicial del profesorado de secundaria que, además de dar respuesta a la situación descrita, se aproxime a los modelos más comunes en los países de nuestro entorno. En este proceso de convergencia europea en la educación superior se enmarca el proyecto de organizar la formación docente a través de un Máster profesional. Este Máster trata de ofrecer a los futuros profesores unos conocimientos psicopedagógicos y didácticos suficientes, en todo caso más profundos que los que aportaba el modelo anterior, y refuerza el periodo de prácticas docentes en centros de secundaria. Las políticas europeas en este ámbito viene haciendo hincapié en la necesidad de promover una adecuada profesionalización de carácter universitario en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida; una formación atractiva, abierta a la movilidad entre países europeos, favorecedora de la colaboración entre el profesorado y el entorno social, con un perfil investigador compatible con el desempeño de las tareas docentes, de manera que la innovación sea una consecuencia del trabajo cotidiano en las aulas.

El nuevo plan de formación inicial se enmarca en lo dispuesto en la Ley Orgánica de Educación acerca del perfil del profesorado, recoge las recomendaciones de la Comisión Europea y las experiencias nacionales e internacionales más relevantes en este campo (propuesta de Título Universitario Oficial de Máster según RD 56/2005 de 21 de enero). La histórica aspiración a que la formación inicial del profesorado de Secundaria tuviese una consideración académica adecuada, parece cumplirse ahora, pues la normativa actual la incluye en los estudios de postgrado, que es la formación universitaria de más alto nivel, según los artículos 94 y 100 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106 de 4 de mayo) y el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (BOE nº 260 de 30 de octubre), por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Tres son las disposiciones legislativas, de progresiva concreción, sobre las que se sustenta el nuevo modelo formativo: un Máster profesionalizador, de orientación pedagógica y didáctica:

- *RESOLUCIÓN de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (BOE N° 305, de 21 de diciembre de 2007). Los títulos a que se refiere esta resolución son, como sabemos, enseñanzas universitarias oficiales de Máster, teniendo sus estudios una duración de 60 créditos europeos, que deberán garantizar la adquisición de las competencias necesarias para ejercer la profesión de acuerdo con lo regulado en la normativa aplicable.
- *ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.* (BOE N° 312, de 29 de diciembre de 2007). En esta Orden se indican los requisitos que han de cumplir los planes de estudios del Máster de Profesorado, se formulan los objetivos y competencias que han de adquirir los estudiantes y se establecen los contenidos básicos, que están organizados por materias en un módulo genérico de formación psicopedagógica (12 créditos), un módulo específico de formación didáctica y epistemológica (24 créditos), un módulo de prácticum que incluye un trabajo fin de máster (16 créditos) y un módulo complementario (8 créditos), que deja un margen de libertad a las universidades para ampliar los contenidos de las módulos anteriores o para ofertar las materias complementarias que estimen necesarias.
- *REAL DECRETO 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza* (BOE N° 278 de 28 de noviembre de 2008). En este decreto se relacionan las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria y de formación profesional, estableciendo la fecha de caducidad del CAP, el curso 2008/09. Desde el año académico 2009/10 es necesario cursar el Máster de formación pedagógica y didáctica como condición necesaria para acceder a tales cuerpos docentes.

La normativa recoge que “*para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado*”, siendo dos las condiciones de acceso al Máster:

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

2) la acreditación del dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Espacio Común Europeo.

El marco legal de referencia permitía, a la vez que exigía, la concreción de las características del título del Máster, ofreciendo la consiguiente autonomía a las Universidades para la confección del mismo. Las Universidades Andaluzas habían comenzado ya el curso 2004/05 la exploración de un modelo consensuado de formación inicial del profesorado, con la puesta en marcha de un Programa Multidisciplinar de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, en el contexto normativo del Espacio Europeo de Educación Superior, denominado “*Máster de profesor/a de Secundaria*”, que se llevó a cabo a través de un proyecto apoyado por la Junta de Andalucía, en el marco de la Convocatoria para la elaboración de diseños de cursos de Postgrado, y que fue coordinado por la Universidad de Cádiz. Los frutos del desarrollo de aquel proyecto sirvieron de base para el diseño común y coordinado del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria, en el que han intervenido, además de todas las Universidades Andaluzas (a través de una Comisión Asesora de Posgrado y de una Comisión Delegada), responsables de la educación secundaria de la Junta de Andalucía.

Así, considerando como referencia las competencias de carácter general que deben adquirir los/as alumnos/as del Máster -establecidas en la citada normativa-, se consensuó para Andalucía la estructura del Máster en módulos y materias, con la consiguiente distribución de los 60 créditos del Plan de Estudios, así como la definición de las quince especialidades por las que se podrían cursar estos estudios de posgrado.

Las *Competencias Generales* del Máster son las que siguen:

1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.
2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.
4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.
7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.
11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

La estructura del Plan de Estudios del Máster se diseñó considerando especialmente la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre (BOE nº 312 de 27 de diciembre), quedando delimitado en tres Módulos Básicos y uno Complementario cuyas características se exponen en la tabla siguiente:

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

Tabla 2: Módulos, materias y créditos del plan de estudios

Para desarrollar este Plan de Estudios con arreglo a las condiciones de financiación establecidas por la Administración Educativa de Andalucía, se han definido los perfiles curriculares de un máximo de quince especialidades, que pueden agruparse para impartir las materias comunes en las cinco macroáreas siguientes:

ÁREA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CT)

Biología y Geología (BG)

Física y Química (FQ)

Matemáticas (MAT)

Tecnología, Informática y Procesos industriales (TIPI)

ÁREA DE FILOLOGÍA (FIL)

Lengua extranjera (LE)

Lengua y Literatura (LL)

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES (CS)

Ciencias Sociales: Geografía e Historia (CS-GH)

Orientación educativa (OE)

ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Formación y Orientación Laboral (FOL)

Economía, Empresa y Comercio (EEC)

Hostelería y Turismo (HT)

Procesos sanitarios (PS)

ÁREA DE ARTE Y DEPORTES

Dibujo, Imagen y Artes Plásticas (DIAP)

Educación física (EF)

Música (MUS)

Al implantar el Máster cada universidad andaluza activa aquellas especialidades en las que la demanda de alumnado supere el mínimo número de diez personas, que es el mínimo número de alumnos/as establecido, hasta ahora, por la Junta de Andalucía para los Másteres oficiales

Para la impartición de las tres materias del Módulo Genérico no se precisa un agrupamiento de los alumnos/as por especialidad o área. En el Módulo Específico, las materias *Aprendizaje y Enseñanza en las Materias de la Especialidad* (12 créditos) y sus correspondientes *Complementos de Formación* (6 créditos) se imparten por especialidades, mientras que la materia *Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa* (6 créditos), se cursa agrupando al alumnado de especialidades afines en las cinco áreas que se han indicado anteriormente.

Para favorecer la movilidad del alumnado de las universidades andaluzas se propuso una distribución trimestral común para las diversas materias del Máster, que se muestra a continuación:

PRIMER TRIMESTRE (18 créditos):

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

SEGUNDO TRIMESTRE (18 créditos):

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

TERCER TRIMESTRE (16 créditos):

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

MÓDULO LIBRE DESIGNACIÓN (8 créditos):

Distribución anual, dependiendo de la oferta de cada universidad.

Mediante este sistema de distribución temporal de las materias del Máster los estudiantes de una Universidad pueden cursar las materias de carácter común del módulo genérico y el Practicum en su ámbito provincial y pueden cursar el módulo específico de cualquier especialidad del Máster en otra Universidad andaluza, si así lo desean.

Otros acuerdos comunes fueron los siguientes:

- Asignar la responsabilidad del diseño y coordinación del Máster de Profesorado al Vicerrectorado competente en Postgrado, recomendando que la Comisión Académica del Máster sea multidisciplinar. Para la gestión del Máster, una vez que se haya implantado como estudio oficial de postgrado, se ha contemplado crear cargos de Director, Coordinador de prácticas externas y Secretario.
- Establecer unos procedimientos comunes de selección del personal docente del Máster orientados a contar con profesorado que posea conocimientos adecuados sobre cada una de las materias a impartir en las diferentes especialidades, reclutándolo mediante una convocatoria pública según un procedimiento específico establecido por cada Universidad.
- Organizar el Practicum del Máster en colaboración con las instituciones educativas mediante un Convenio Específico entre las Universidades Andaluzas y la Administración Educativa. Las instituciones educativas (institutos y colegios de secundaria) participantes en la realización del Practicum habrán de estar reconocidas como centros de prácticas, así como los tutores encargados de la orientación y tutela de los estudiantes. El reconocimiento del servicio prestado por los tutores de prácticas deberá constar en el convenio correspondiente.
- Considerar que al tratarse de un Máster de tipo profesional, la admisión al doctorado no será directa y deberá ceñirse a lo que indique la normativa general y la normativa específica de cada universidad.

Hasta aquí el esbozo del vigente Plan de formación inicial del profesorado inserto en los estudios de posgrado. Un Máster que nos sitúa, como ya lo estábamos, junto a países como Francia, Italia o Bulgaria, en un modelo “consecutivo” -siempre insuficiente-, en el que los dos componentes genéricos que incluye la formación, el componente general o científico y el componente específico o profesional, se suceden en el tiempo. Frente a este modelo, hay otro “integrado” –acaso más deseable- que está presente en países como Alemania (con una duración de seis años y medio), Finlandia, República Checa, Polonia, Eslovaquia, Rumanía o Lituania. La formación psicopedagógica y didáctica que ofrece nuestro Máster, en consonancia con el primer modelo, está, por tanto, precedida por los estudios universitarios de grado en una determinada especialidad científica.

5. El proceso de implantación del máster en las universidades andaluzas

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

Sin ánimo de hacer balance, vamos a exponer a continuación algunas impresiones, necesariamente provisionales, sobre el proceso de implantación del Máster en Profesorado de Educación Secundaria en Andalucía. Tómense, pues, estas notas que siguen como un apresurado informe etnográfico, una primera reflexión, puede que algo prematura, sobre una experiencia aún tan primeriza. Algunos de los problemas que señalaremos se refieren, como adelantamos, a las circunstancias singulares de la puesta en marcha del Máster. Otros, de mayor calado, a la transición entre dos modelos formativos disímiles. Nuestra intención es, al constatarlos y analizarlos, contribuir, en la medida de lo posible, a solucionarlos.

Las primeras dificultades a reseñar son las derivadas de la precipitación en el proceso de establecimiento del Máster en el conjunto de nuestra Comunidad, pues, como es sabido, las autoridades autonómicas habían previsto inicialmente retrasar su inicio, prorrogando el CAP un año más. La decisión de implantarlo en el curso 2009-2010 fue, en consecuencia, algo tardía y el tiempo disponible para cumplir los requisitos legales y la planificación del Máster se redujo sensiblemente. Las consecuencias se hicieron notar enseguida. Hubo que finalizar la redacción de la Memoria del Máster y someterla a aprobación en un tiempo muy limitado.

Todos los aspectos de la organización docente, especialmente los relativos a la selección del profesorado y la formulación del currículum de las distintas materias, se vieron sometidos a una gran presión, teniendo en cuenta además la extraordinaria complejidad estructural de un Máster dividido en 15 especialidades, que involucran a numerosos departamentos y áreas de conocimiento de la Universidad. El proceso de firma de los Convenios (Marco y Específico) del Practicum entre las dos Consejerías de la Junta implicadas (Educación e Innovación, Ciencia y Empresa) y los Rectores de las diez Universidades Andaluzas, fue lento. Hay que recordar que el Convenio específico se firmó el 18 de febrero de 2010, lo que llevó al límite, en cuanto a fechas, la organización del Practicum, condicionando el proceso de reclutamiento de profesores-tutores de Secundaria, así como la asignación del alumnado a los Institutos. Se produjo, además, un cierto retraso en la apertura del plazo de inscripción de los solicitantes de plaza en el Máster, lo que obviamente afectó a su planificación. Conviene insistir en esta cuestión, pues en el curso 2010-2011, la cuestión no ha sido completamente resuelta. A las dos convocatorias de preinscripción y matrícula del Distrito Único, se ha añadido una tercera de forma inesperada, lo que ha retrasado hasta bien avanzado noviembre la culminación del proceso de ingreso en el Máster.

Como decíamos, se han observado también dificultades y problemas relacionados con el cambio de modelo formativo (del CAP al Máster) y con el rodaje del nuevo modelo. Sin duda, una parte de los problemas de este tránsito entre modelos está relacionada con las circunstancias extraordinarias antes descritas, pero no hay que ocultar que otra parte tiene que ver con determinadas inercias y resistencias instaladas en la cultura institucional de la Universidad y los Institutos y en la de sus actores (alumnos y profesores). Se requerirá probablemente un cierto tiempo para cambiar un modelo muy burocratizado y poco valorado, como el del CAP, por el que representa un Máster Oficial de mucha más entidad académica y proyección en todos los órdenes.

Una buena parte de los problemas detectados guarda relación con la persistencia de criterios, imágenes y hábitos más propios del CAP que del Máster, tanto en los profesores como en el alumnado. La conciencia clara de la necesidad de una buena formación inicial, de tipo profesional y rango universitario, para los futuros profesores de Secundaria, aún no está suficientemente asumida, y es menester potenciarla. A ello se suma (éste era el caso del CAP, y lo sigue siendo en el del Máster), el hecho de que se trata de programas universitarios que son requisito administrativo obligatorio para participar en los concursos-oposiciones de Secundaria. El volumen de su alumnado y sobre todo su perfil difieren, por ello, sustancialmente del de la mayoría de los Másteres, que han sido concebidos como programas más minoritarios, de especialización científica y/o profesional, a los que se accede (cabe suponer) con mayor motivación y voluntariedad. Algunas de las críticas y quejas expresadas (por ejemplo, en cuanto al precio de las tasas del Máster, el modelo didáctico del profesorado, etc.) tienen relación con la pervivencia de una concepción más cercana al CAP que al nuevo Máster, que –no lo olvidemos– es un programa oficial de posgrado del Espacio Europeo de Educación Superior.

Es urgente, pues, proceder a la potenciación académica y a la valoración pública del Máster, de modo que deje de verse sometido a una cierta imagen de programa universitario de segundo orden o incluso de mero trámite que hay que cubrir. Y ambos objetivos debieran ser asumidos por todas las instituciones implicadas. Es apremiante dotar al nuevo modelo

formativo de todo el rigor académico y todos los medios necesarios para que contribuya, con la formación de buenos docentes, a invertir y mejorar la situación que vive en España la Educación Secundaria (especialmente en su tramo obligatorio), al menos a medio plazo.

Por último, nos gustaría hacer mención a las dificultades y problemas derivados de la estructura y funcionalidad, extremadamente complejas, del propio modelo formativo del Máster. En este caso, las situaciones son muy plurales, según las características concretas de cada Universidad, especialmente su tamaño y, en consecuencia, el número de alumnos inscritos. El Máster tiene como referencia cuatro ámbitos educativos: la Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional (en sus dos Grados) y la Enseñanza de Idiomas. Lo que da, como resultado, una estructura muy fragmentada, que quizás debería ser revisada, agrupando con sentido integrador las especialidades en grandes campos curriculares, en los que convergieran disciplinas próximas. Este agrupamiento es técnicamente posible y podría ser rentable, y pedagógicamente muy razonable para una formación del profesorado más polivalente y, por ello, más adaptable al sistema de acceso a la función docente y al ejercicio profesional en los Institutos. Pero además, en Universidades de tamaño medio o pequeño, este agrupamiento facilitaría mucho la planificación de las enseñanzas y la organización general del Máster. A nuestro juicio, sería muy conveniente simplificar su estructura didáctica para hacerlo más eficaz. No hay que olvidar que se trata, por encima de todo, de un programa de formación inicial del profesorado. Convendría, en suma, que el modelo fuera más flexible y pudiera ser ajustado en función de las características de cada universidad y en función de la propia evolución (y evaluación continua) del programa.

Desde el punto de vista de la organización didáctica del Plan de Estudios, sería muy oportuno ahondar en la coordinación interna de las enseñanzas, es decir, entre el módulo genérico (de carácter fundamentalmente psicopedagógico, y por ello ajeno, en cuanto a contenidos, a la trayectoria curricular precedente de la mayoría del alumnado) y los módulos específicos y el practicum. No estaría de más revisar, por un lado, las competencias asignadas a los distintos módulos y ajustar su correcta interconexión y, de otro, estudiar mejoras en el modelo de reclutamiento y adscripción del profesorado, en función de los objetivos y competencias del Máster. El objetivo último sería disponer de un plantel docente comprometido, estable y bien coordinado. El trabajo en equipo y la labor de coordinación, en un Máster de estas características, son fundamentales para darle coherencia, funcionalidad y calidad. Es necesario, en suma, articular con sentido sistémico el conjunto de la oferta curricular, a fin de ofrecer (y lograr a efectos formativos) un perfil profesional mejor definido y más motivador, exigente en cuanto a su formación teórica en los ámbitos profesionales de referencia (psico-pedagógicos), también menos especializado y más polivalente en la formación didáctico-disciplinar, y por supuesto más eficiente de cara a la práctica docente. Aunque aún el recorrido del Máster es corto, habría que ir pensando en configurar y aplicar un buen sistema de evaluación de las competencias docentes adquiridas por los estudiantes (y en general del propio programa y su profesorado), a fin de lograr un paulatino ajuste y mejora de la calidad de la oferta formativa del Máster. En este sentido, el practicum juega un papel clave. Se trata de un programa que, como otros similares, se sitúa en el espacio intermedio entre la formación universitaria y el proceso de inserción profesional. Esta ubicación, entre ámbitos formativos e institucionales distintos, exige un trabajo cooperativo intenso que requiere aprendizaje y buena disposición de los actores e instituciones implicados. En éste como en otros aspectos, la escala regional del programa plantea el desafío de una fluida

cooperación y una sólida conexión entre su organización general, que descansa en el gobierno autónomo y, singularmente, en el llamado Distrito Único Andaluz, y la gestión local y autónoma de las Universidades. Nuevamente, la coordinación y colaboración interinstitucional, en un marco que debe ser común y ecuánime a la par que flexible, se revela como una necesidad, si se quiere que este nuevo modelo de formación de profesores prospere.

Sin embargo, no son pocos los que, incluso en el mejor de los supuestos, alertan de ciertas debilidades “congénitas” en el modelo elegido. A su juicio, un modelo formativo “sucesivo” de duración insuficiente, y hablan abiertamente de revisarlo desde la raíz o, como mínimo, alargarlo en el tiempo y darle mayor entidad académica. El debate sigue, pues, abierto, e invita a seguir con mucha atención el desarrollo de este Máster.

6. Referencias

BAUMAN, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona, Paidós Ibérica.

BÉGAUDEAU, F. (2006). *La clase*. El Aleph, Barcelona.

BENEJAM, P. (2004). “La profesionalización de los docentes de secundaria o la indiferencia sistemática”. *Iber*, 42, 44-56.

BOLÍVAR, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.

EURYDICE, (2008) *Autonomía y responsabilidad del profesorado en Europa*. Madrid, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación.

GONZÁLEZ, J. C.; JIMÉNEZ, J. R. & PÉREZ, H. M. (2010). “Diversidad cultural, políticas de diferencia y desigualdades educativas”, en Lázaro, Luis Miguel y Payá, Andrés (coords.). *Desigualdades y Educación. Una perspectiva internacional*. Valencia, Dpto. de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia.

GONZÁLEZ, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.

GONZÁLEZ, M., FUENTES, E. & ARZA, N. (2005). “Las prácticas del CAP desde la perspectiva del alumnado”. En Raposo, M. et al. (coords.). *El practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 489-500). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.

HARGREAVES, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Ediciones Morata.

IMBERNÓN, F. (2007). “La formación inicial del profesorado de secundaria ¿sigue siendo un tema pendiente?” *Aula de Innovación Educativa*, 161, 5-6.

MORENO, J. M. & CUADRA, E. (2005). Nueva agenda para secundaria BM. *Cuadernos de Pedagogía*, 347.

NIEVE, H. & JUKKU-SIHVOMEN, R (2009). El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 173-202.

PUELLES, M. (2003). “Las políticas del profesorado en España”. En Benso, M. C. y Pereira, M. C. (coords.). *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio* (pp. 17-38). Orense, Auria.

VAILLANT, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación*, 350, 105-122.

YANES, J. (1998). “La formación del profesorado de Secundaria: un espacio desolado”. *Revista de Educación*, 317, 65-80.

Fecha de recepción: 14 de febrero de 2011

Fecha de aceptación: 1 de abril de 2011