
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 30 Número 8

1 de febrero 2022

ISSN 1068-2341

Las Competencias del Profesorado de Educación Secundaria en España: Evolución del Perfil Docente en la Formación Inicial¹

Lucía Sánchez-Tarazaga
Universitat Jaume I
✉

Jesús Manso
Universidad Autónoma de Madrid
España

Citacion: Sánchez-Tarazaga, L., & 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). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5831>

Resumen: En este trabajo abordamos la evolución y avance que ha ido teniendo el perfil docente en España y su impacto en la identidad profesional del profesorado de Educación Secundaria, cuestiones fundamentales para comprender la profesión y poder avanzar en su camino de mejora. Para ello, realizaremos un análisis a través de la política educativa española y los programas de formación inicial durante los últimos 50 años. La discusión final ofrece una reflexión hacia el modelo formativo vigente y los retos pendientes. Queremos destacar dos

¹ Trabajo desarrollado en el marco del proyecto #LobbyingTeachers - *Fundamentos teóricos, estructuras políticas y prácticas sociales de las relaciones público-privadas en materia de profesorado en España* de la Convocatoria 2019 del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad con referencia PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033.

cuestiones que ha permitido esta investigación: por un lado, la importancia de diseñar un marco de competencias docentes compartido que oriente las políticas del profesorado y sea transferido en la práctica; por otro, la necesidad de reconstruir la identidad profesional docente, replanteando la arquitectura del esquema formativo vigente y situando la práctica profesional como eje del programa.

Palabras clave: competencias docentes; identidad profesional; formación inicial docente; educación secundaria; política educativa

Secondary teachers' competences in Spain: The evolving teacher profile in initial teacher education programs

Abstract: In this paper, we address the evolution of the teacher profile in Spain and its impact on the professional identity of secondary education teachers. These issues are keys to understanding the profession and assisting the forward path of professional improvement. To this end, we will carry out an analysis through the Spanish educational policy and initial teacher education programs during the last 50 years. The final discussion offers a reflection on the current training model and the challenges that still remain. We would like to highlight two specific findings from this research: on the one hand, the importance of designing a shared teacher competence framework that will guide teacher policies and be applied to practice; on the other hand, the need to rebuild the professional identity of teachers, rethinking the architecture of the current training scheme and placing professional practice as the goal of initial teacher education.

Key words: teacher competences; professional identity; initial teacher education; secondary education; educational policy

As competências dos professores secundários na Espanha: Evolução do perfil docente na formação inicial de professores

Resumo: Neste artigo abordamos a evolução e o progresso do perfil pedagógico na Espanha e seu impacto na identidade profissional dos professores do ensino secundário, questões fundamentais para compreender a profissão e para avançar no aperfeiçoamento. Para tal, realizaremos uma análise por meio da política educacional espanhola e dos programas de formação inicial durante os últimos 50 anos. A discussão final oferece uma reflexão sobre o atual modelo de formação e os desafios pendentes. Assim, destacamos duas questões que esta investigação permitiu: por um lado, a importância de conceber um quadro comum de competências pedagógicas que oriente as políticas de formação dos professores e seja transferido para sua prática; por outro lado, a necessidade de reconstruir a identidade profissional dos professores, repensando a arquitetura do atual esquema de formação e colocando a prática profissional como eixo do programa.

Palavras-chave: competências docentes; identidade profissional; formação inicial; educação secundária; política educativa

Las Competencias del Profesorado de Educación Secundaria en España: Evolución del Perfil Docente en la Formación Inicial

El profesorado debe hacer frente hoy en día a numerosas demandas: responder a complejas expectativas, enseñar a grupos heterogéneos de estudiantes, desarrollar las competencias para un aprendizaje a lo largo de la vida, estar actualizado con la tecnología educativa, colaborar con otros profesionales y ejercer tareas de gestión y liderazgo (OECD, 2019a). La acción educativa se ha vuelto compleja y cambiante y el trabajo del docente no se limita a la interacción con sus alumnos ni a enseñar conocimientos. En este contexto las competencias han emergido como clave en los procesos formativos (Consejo Europeo, 2018) y en la nueva manera de concebir el perfil docente (Caena & Redecker, 2019). Sin embargo, este proceso hasta su consolidación no ha estado exento de críticas (Morcke et al., 2013), y todavía hoy numerosos autores insisten en los posibles riesgos asociados a la definición de la docencia con marcos de competencias profesionales (Bárcena, 2018; Larrosa, 2020).

El escenario que acabamos de describir resulta todavía más complejo en el contexto de la Educación Secundaria. Esta etapa educativa, sigue siendo hoy, a nivel internacional, difícil de integrar en la estructura del sistema educativo (Hernández & Carrasco, 2012; Marcelo & Vaillant, 2018). Además de los desafíos sociales y educativos que comparte junto con otras etapas educativas, la Educación Secundaria cuenta con docentes especialistas en disciplinas separadas que tienen que organizarse ante un nuevo currículo centrado en las competencias clave del alumnado (Imbernón, 2019). A esto se añade que sus docentes han tenido una formación inicial focalizada en los saberes disciplinares que tienen que enseñar a sus estudiantes, pero menos centrada en aspectos didácticos o psicopedagógicos siendo estos cada vez más necesarios para responder a las exigencias de esta etapa ya universalizada, obligatoria y gratuita (al menos en sus primeros años; Moreno, 2006). De hecho, un informe reciente de TALIS (Ministerio de Educación, 2018; OECD, 2019b) revelaba que el 52% del profesorado español no se percibe a sí mismo como suficientemente preparado para el ejercicio profesional. También en el mismo informe se indica que el bloque pedagógico en los programas de formación es significativamente menos importante en España (61%) que la media europea (EU-23, 83%).

Estas evidencias resultan preocupantes si tenemos en cuenta la influencia que ejerce el profesorado en la calidad educativa (Clark, 1995; Comisión Europea, 2007, 2013; Darling-Hammond et al., 2005; Eurydice, 2013; Hanushek, 2004; OECD, 2005, 2011, 2012; Rivkin et al., 2005). Como indican Bolívar & Pérez-García (2019), los buenos docentes no nacen, sino que se hacen. Por ello, mejorar la formación inicial debe convertirse en el punto de partida y uno de los pilares sobre los que se deben apoyar las políticas educativas (Ayala & Luzón, 2013; Darling-Hammond & Lieberman, 2012; MacBeath, 2012).

A pesar de la complejidad de la etapa y de la evidente necesidad de contar con un programa formativo para que los docentes puedan atender adecuadamente a las necesidades de esta, el proceso de institucionalización de la misma en España se ha visto afectado por los continuos procesos de aprobación y derogación de leyes y planes, constatándose una media de reforma del plan de secundaria cada tres años en el siglo XIX y cada cuatro años en el siglo XX (González Bertolín & Sanz, 2014)

Este panorama de desafíos exige, sin duda, retos ineludibles a los sistemas de enseñanza, a las instituciones escolares, a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pérez Gómez, 2009) y, por supuesto, una reconfiguración del perfil competencial de sus docentes y su formación. Además, en este contexto descrito, no debe resultarnos sorprendente que en la actualidad la identidad profesional haya sido objeto de un interés renovado. Ello implica que se espera en los docentes la

adopción de una visión diferente de su función, es decir, la definición de sí como individuo y docente, en relación con su práctica profesional (Bolívar et al., 2005).

Sin embargo, y a pesar de la sucesión de reformas educativas en España, no se ha visto reflejado de forma significativa en la política educativa. Con respecto al programa de formación inicial, este constituye el primero y principal agente responsable del proceso de construcción de la identidad, a pesar del (mayor o menor) impacto de la experiencia previa como alumnos (Avalos, 2002; Prieto, 2004). En el profesorado de Educación Secundaria esto es particularmente importante por la configuración del modelo formativo actual en el contexto español. Como desarrollaremos más adelante, ello puede conducir a una crisis de identidad del profesorado, pues percibe su rol como más de experto en la materia que educador.

Las Competencias Docentes y la Identidad Profesional

El discurso de competencias, a pesar de que tiene plena actualidad, es abordado aún con cierta confusión. Algunas razones que explican dicho estado se pueden hallar en el origen del concepto (que aglutina diferentes tradiciones: empresarial, laboral, sociolingüística, entre otras), una profusa lista de definiciones, una entremezcla con otros términos afines (como capacidad o habilidad), así como un cuestionamiento todavía vigente acerca de sus componentes y sus posibilidades de utilización, adquisición y percepción. Todo ello sigue generando hoy un escenario de desconcierto y dificulta su transferibilidad a la práctica docente y educativa (Sánchez-Tarazaga, 2017).

El enfoque en las competencias docentes puede considerarse una consecuencia del cambio europeo hacia las competencias clave en los planes de estudio de la educación escolar (Caena, 2014). Así, iniciativas y proyectos previos como la *Conferencia Mundial de la Educación para Todos*, el programa PISA, el proyecto DeSeCo o el enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*) constituyeron el germen de todo el posterior desarrollo curricular en la normativa de la mayoría de países.

Los debates sobre las competencias de los docentes en la actualidad están vinculados a supuestos sobre el aprendizaje y la educación, las culturas educativas específicas del contexto, las expectativas y la situación profesional de los docentes (Caena & Redecker 2019; Conway et al., 2009). En términos de significado, el concepto de competencia docente abarca las siguientes características (Comisión Europea, 2013): conocimientos tácitos y explícitos, aptitudes y disposiciones cognitivas y procesales (motivaciones, creencias, emociones). Con este enfoque, la profesión se concibe en cuatro áreas: 1) Aprender a pensar como docentes, implica una revisión crítica de las propias creencias y el desarrollo del pensamiento pedagógico; 2) Aprender a conocer como docentes se refiere a diferentes aspectos del conocimiento, incluido el generado por las propias prácticas; 3) Aprender a sentirse como docentes, está directamente relacionado con la identidad profesional; 4) Aprender a actuar como docentes, implica integrar los pensamientos, los conocimientos y las actitudes en la práctica.

La definición que asumimos en este artículo para las competencias de manera sucinta puede expresarse como una combinación de saberes integrados que permiten responder al profesorado a demandas complejas movilizando recursos en un contexto determinado (OECD, 2018), capacitarlos para actuar adecuadamente en la situación desarrollando tareas de manera adecuada en cada situación y ser demostrables y mejoradas a lo largo de su carrera profesional (Ferrández-Berruero & Sánchez-Tarazaga, 2014). Se constituyen, pues, como referentes explícitos del desempeño docente (Climent, 2010) y como una herramienta clave para regular la profesión (Halász, 2019). Por último, la imagen unitaria que proyecta ese conjunto de competencias docentes es a lo que se denomina

perfil competencial docente (Valle & Manso, 2017). Los perfiles profesionales contribuyen a construir un imaginario sobre las funciones del profesorado. Algo que no solo afecta a la imagen social de la profesión sino, sobre todo, al sentido identitario de quien ejerce la práctica docente. O, dicho de otra manera, la definición de la profesión docente en términos competenciales tiene implicaciones directas sobre la identidad profesional (Manso & Martín, 2014).

La identidad puede, entonces, ser conceptualizada como una construcción individual referida a la historia del docente y sus características sociales y como una construcción colectiva vinculada al contexto en el que trabaja el maestro y a las representaciones que otros hacen de él (Day, 2005; Goodson 2000; Hargreaves, 2005). Su identidad, afectada por múltiples factores (Alonso, 2017; Collay, 2006) condicionará sin duda alguna su actuación y, por consiguiente, repercutirá en su perfil de competencias. Por ello, los expertos reconocen cada vez más que atender la identidad en la formación inicial es fundamental para la profesión docente (Lankveld et al., 2016).

Además, cuando nos referimos a la identidad profesional del profesorado, hay dos aspectos principales que desempeñan un papel fundamental: las experiencias escolares vividas como estudiantes y, lo que es más importante, el programa de formación inicial. Por vinculación directa con nuestro tema de estudio nos centraremos en este segundo aspecto.

Así, en lo que respecta a los programas de enseñanza, las instituciones de formación asumen una responsabilidad pública al proporcionar, o no, a los futuros profesores los recursos teóricos y prácticos necesarios para iniciar el proceso de construcción de su identidad profesional (Prieto, 2004; Vaillant, 2008). Para los profesores de Educación Secundaria esto es especialmente importante y preocupante debido a la configuración del actual modelo formativo en el contexto español. Seguimos una estructura consecutiva en la que el alumnado primero cursa la educación general para obtener un título (por ejemplo, Matemáticas, Derecho o Química) y luego se matricula en la formación profesional para cualificarse como profesorado (actualmente articulada a través de un máster). Como abordaremos en este artículo, la falta continuada de una formación inicial pedagógica ha dado lugar a una identidad docente inadecuada para el profesorado de esta etapa (Bolívar & Pérez-García, 2019).

En este marco de consideraciones, el objetivo de este artículo es proporcionar una visión comprensiva de la evolución del discurso del perfil docente del profesorado de secundaria con atención a sus competencias e identidad profesional, a través de las principales leyes educativas y programas de formación inicial. Para conseguir dicho propósito, el trabajo lo organizaremos siguiendo un orden cronológico, tomando de referencia para el análisis los últimos 50 años (1970-2020). Finalizaremos con un cuadro que sintetiza los principales modelos de formación inicial docente en España, cuyo análisis sustenta la reflexión posterior los avances y retos pendientes del modelo formativo y cómo se han ido incorporando las competencias profesionales como núcleo de la formación.

El análisis legislativo se ha organizado siguiendo un orden cronológico, tomando como punto de partida la Ley General de Educación (1970) y seguido de los textos normativos más relevantes que contempla la regulación del profesorado de secundaria durante el periodo denominado de Restauración democrática: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002) y la Ley Orgánica de Educación (2006). La metodología empleada es de tipo descriptivo, más específicamente combina el análisis documental (Massot et al., 2012) con el de contenido (Krippendorff, 1989).

Para ello, nos hemos basado en los documentos originales que constituyen las citadas leyes orgánicas y los subsiguientes desarrollos normativos y que en investigación educativa adquiere el nombre de fuentes primarias. Estas se han complementado con fuentes secundarias, que se han referenciado a lo largo del texto y derivan de una información ya procesada de diversos autores que han contribuido al tema objeto de estudio.

Quedan excluidas de esta investigación las siguientes referencias legislativas, así como sus desarrollos normativos posteriores: La Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) y la vigente Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). La justificación de su exclusión responde a que no han supuesto un cambio determinante en la estructuración del sistema educativo o bien no han tenido implicaciones relevantes en la formación del profesorado de secundaria.

Evolución de las Competencias Docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria

La formación inicial del profesorado y las posibles modificaciones en sus fundamentos no se pueden analizar al margen de las reformas educativas que acontecen al amparo de las leyes, pues, entre otros motivos, los responsables políticos a través de estas proyectan una visión particular sobre la enseñanza y el rol que debe satisfacer sus docentes. Por ello, en este primer apartado del artículo queremos recoger un análisis sintético del contenido de las principales leyes educativas en España (LGE, 1970; LOGSE, 1990; LOCE, 2002; LOE, 2006) que afectan la etapa de secundaria, poniendo el foco en las competencias docentes y la configuración del perfil docente en los planes de formación inicial.

El Primer Programa de Formación Inicial del Siglo XX: El CAP

En 1970 se publicó en el Boletín Oficial del Estado (BOE) la *Ley 4/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE). Fue la primera ley del siglo XX que regulaba el conjunto del sistema educativo. Hasta la aprobación de esta ley, a lo largo del siglo XIX y parte del XX, la educación era general, básica y obligatoria hasta los catorce años. La educación media o secundaria tenía un carácter selectivo², preparatoria para la universidad. Por otra parte, el profesorado formaba parte de tres niveles muy diferenciados (primaria, secundaria, universidad) tanto por su remuneración económica como por el prestigio social. En cuanto a su formación, se exigía a sus docentes una formación científica especializada, la misma que para la enseñanza universitaria; el saber era exclusivamente teórico y especializado.

De esta forma queda patente la estrecha vinculación de la etapa de secundaria y la universitaria, condicionando el perfil docente y su formación inicial, que seguirá presente de alguna manera en el transcurso del tiempo como a continuación veremos, a pesar de la sucesión de reformas educativas.

Centrándonos de nuevo en el análisis de la LGE (1970), esta ley hacía numerosas referencias a la figura docente y ya se percibe el interés por relacionar su desempeño con la calidad del sistema educativo. Además, reflejaba algunas características que definen al profesorado, y que deben ser tenidas en cuenta tanto en la formación como en la selección, si bien se limitaba a señalar cualidades humanas, pedagógicas y profesionales, una descripción muy general. No obstante, la realidad era otra, pues no se exigía demostrar en los procesos de selección ni formación inicial desarrollar y evaluar ninguna cualidad (competencia).

Por otra parte, establecía que los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), serían los responsables de preparar a los docentes en esta etapa y expedirían una acreditación certificando la

² Solo el 1% de los españoles cursaba secundaria en 1900, el 10% en 1950, y no llegaba al 30% en 1970 (González Bertolín & Sanz, 2014)

aptitud pedagógica para la docencia de los candidatos, el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Dicho curso, a diferencia de lo establecido hasta el momento, tenía un carácter obligatorio (para presentarse a las oposiciones) y estaba integrado por dos módulos (uno teórico y otro de formación práctica en centros). Además, estaba abierto a cualquier titulado universitario, eliminando así su acceso restringido (Viñao, 2013).

Pero este modelo no cubrió las expectativas esperadas y acabó convirtiéndose en un requisito que cumplir con manifiestas debilidades, entre las que destacamos: una infraestructura deficiente de los ICE, un profesorado-formador inestable e inexperto, la no exigibilidad del curso a determinados colectivos, la sustitución de prácticas externas por trabajos escritos, una masificación en la formación o la escasa motivación del alumnado. Por ello, la formación inicial docente de esta etapa se calificó como deficiente, breve e inadecuada (Gutiérrez González, 2005; Menor & Rogero, 2016; Viñao, 2013).

Dos Intentos de Formación Fallidos: El CCP y el TED

En 1990, se promulgó la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*, conocida como LOGSE. Esta ley supuso un cambio incuestionable en España, ya que ampliaba la educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años, convirtiendo el tramo de Educación Secundaria con características más cercanas a la primaria (González Gallego, 2010).

Aún así, en esta ley no se abordaba las características con las que debe contar el profesorado durante su ejercicio. Únicamente encontramos en su preámbulo un enunciado que relaciona la calidad de los docentes con su nivel de preparación (entre otros factores) y la necesidad de adaptación o renovación permanente fruto de la complejidad de la educación.

En lo que respecta a la formación inicial, la LOGSE proponía un cambio en la preparación del profesorado. Así, se exigía contar con un Título Profesional de Especialización Didáctica (TPED), que se obtendría mediante un curso de cualificación pedagógica (CCP) con una duración mínima de un año académico. Se estableció una carga lectiva entre 600 y 750 horas y dos bloques de enseñanza: el teórico (mínimo de 400 horas) y el práctico (200-250 horas).

Las materias que deben constituir el currículo de dicho curso nos permite hacer inferencias (con las debidas limitaciones) sobre las necesidades formativas y demandas del perfil competencial del profesorado. En el bloque de materias obligatorias tenía que incluirse las siguientes: Sociología de la Educación; Diseño y desarrollo del currículo; Psicología del desarrollo y de la educación y Atención a la diversidad.

Se contemplaba un periodo transitorio para la plena aplicación del CCP, cuya implantación debía iniciarse a partir del año académico 1996-1997. No obstante, las Administraciones educativas podían mantener paralelamente los cursos del CAP, que se fueron prolongando hasta el 2008-2009 (Gutiérrez González, 2011). De esta manera, podía darse el caso de convivencia de ambos planes y ello provocó que al final el CCP no llegara a implantarse de manera definitiva.

Algunas de las causas del retraso en su regulación fueron: la falta de entendimiento en términos de financiación entre el Gobierno central y las Comunidades Autónomas, cierta indefinición en los agentes encargados de la formación, los continuos vaivenes políticos y la ausencia de una visión compartida sobre la educación (y formación del profesorado) entre los partidos (Barberá, 2010). Además, seguía siendo un modelo muy deficiente para atender las nuevas demandas educativas, pues el profesorado tuvo que desarrollar una competencia autodidacta para hacer frente a situaciones totalmente nuevas (derivadas en su mayor parte al carácter prescriptivo de la escolarización) que no estaban cubiertas a nivel formativo. Estas nuevas exigencias en su labor tenían que ver también con la mayor autonomía en la gestión de los centros, la irrupción de las tecnologías de la comunicación en la sociedad y en las aulas, la necesidad de tratar asuntos de derechos humanos y justicia social o la mayor heterogeneidad del alumnado, entre otras.

Más tarde, con la llegada del nuevo gobierno en 1996, se sustituyó la LOGSE (1990) y se promulgó la *Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación* (LOCE), con el objetivo de reformar el sistema educativo y proponer una nueva formación para el profesorado de secundaria (si bien tampoco llegó a aplicarse).

En lo que respecta al profesorado, la LOCE reconocía y declaraba explícitamente la importancia de este colectivo y su apuesta por su formación, considerándole como uno de los ejes prioritarios sobre los que pivota esta ley. Las funciones que se describen, y que podemos relacionarlo con el perfil competencial, son las siguientes: enseñanza de la materia, participación en actividades complementarias, fomento de un clima de respeto, tolerancia y libertad en el centro, tutoría, colaboración con los servicios de orientación, tareas de gestión e investigación. Esta declaración ponía de manifiesto que los docentes (con independencia de la etapa a la que pertenecen) no solo debían ser capaces de enseñar sus conocimientos, sino que también era necesario que contaran con determinadas competencias para cumplir adecuadamente con estas funciones.

Contemplaba un nuevo requisito, que era la posesión del título profesional de Especialización Didáctica (TED). A pesar de su cierta similitud con los planes formativos anteriores, otorgaba mayor responsabilidad concedida a los órganos responsables de las Comunidades Autónomas; o lo que es lo mismo, una mayor descentralización de la gestión de la formación del profesorado. Por ejemplo, les correspondía desarrollar el plan de estudios, organizar los convenios entre universidad y Administración o la convalidación de asignaturas, entre otros.

El TED propuesto en la LOCE, al igual que la propuesta del CCP, tampoco tuvo éxito y su recorrido fue más bien efímero, pues se paralizó por la aparición de una nueva regulación que modificaba el calendario de ejecución de la LOCE.

El CAP estaba resistiéndose a pesar de sus debilidades: duración insuficiente, modelo yuxtapuesto desequilibrado, formación pedagógica de menor entidad, destinada a candidatos sin identidad profesional, profesorado poco especializado, contenidos insuficientes e infravaloración de su componente práctico. Así han dado cuenta numerosos trabajos de la poca utilidad y la insatisfacción con este modelo formativo predominante hasta la fecha (por ejemplo: Benejam, 2004; Escudero & Gómez, 2006; Esteve, 2009; González Gallego, 2010; González Sanmamed, 2009; Gutiérrez González, 2005; Imbernón, 2000; Viñao, 2013; Yanes, 1998).

Parece pues que la formación del profesorado de secundaria debía ser de nuevo replanteada, confiéndole una mayor duración de su plan de estudios y enmarcándola en un contexto universitario, requerimientos que el nuevo marco jurídico obligó a atender, como a continuación trataremos.

El Modelo de Formación Actual: El Máster de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Tras la formación de un nuevo gobierno, en el año 2004 se diseñó y aprobó la *Ley Orgánica 2/2006 de Educación* (LOE). Esta ley anulaba las propuestas formativas contempladas en las anteriores y daba paso al Máster en Profesor/a de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas ("Máster de Secundaria") con una duración de 60 créditos ECTS. Se trata del modelo vigente en la actualidad.

Podemos constatar que aparece por primera vez en la legislación educativa española referencia explícita a la necesidad de definir un determinado conjunto de competencias para la profesión docente y el resto de ocupaciones reguladas. En el *Real Decreto 1393/2007* también encontramos mención expresa a la adquisición y evaluación de las mismas. Pero el auténtico desarrollo del nuevo plan formativo de los docentes de secundaria no llegaría hasta la regulación recogida en la *Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre*, fundamentada en la LOE (2006) y en el *Real Decreto 1393/2007*. En su apartado 3 se describen las once competencias que los estudiantes deberán

adquirir durante esta formación inicial como conocer los contenidos de la materia, planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, atender a la diversidad o comunicarse con alumnado y familias, entre otras (ver Tabla 1 al final de este apartado). Respecto a las condiciones de acceso al máster se requiere la acreditación del dominio de una lengua extranjera con un nivel de B1 y el título de Grado (o licenciatura), que da acceso a la especialidad de dicho máster.

Es cierto que con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, la formación inicial del docente de Educación Secundaria ha supuesto una oportunidad al dotar el programa la entidad de máster, con mayor tiempo dedicado a la formación psicopedagógica (Imbernón, 2019), además de una mayor flexibilidad y autonomía a las instituciones universitarias. Otro avance, sin duda, es que se ha concedido mayor peso a la formación en centros docentes (Prácticum), llegando a representar entre un 26%-30% del total de créditos del título. Además, en un contexto que prima el desarrollo de competencias parece adecuado considerar estas prácticas el espacio idóneo para dicho fin, similar al que se encontrarán en el futuro, consiguiendo oportunidades reales para desarrollar las competencias de la profesión. La implementación de este máster ha generado un mayor interés por la formación del profesorado, lo que se ha traducido en numerosas investigaciones y estudios sobre esta temática (Serrano & Pontes, 2015).

Ahora bien, desde una posición más crítica, no podemos obviar las limitaciones del programa formativo actual. Diversos autores (Barberá, 2010; Escudero et al., 2019; González Sanmamed, 2015; Hernández & Carrasco, 2012; Imbernón, 2019) coinciden en que este máster ha supuesto más desaciertos que avances pues es opinión generalizada que se sigue reproduciendo el esquema consecutivo que imponía el CAP, pero con una ampliación del tiempo de formación. Además, tras más de una década desde su nacimiento, su puesta en marcha se ha llevado a cabo de forma desigual en las diferentes comunidades autónomas, sin haber conseguido aprovechar la autonomía universitaria (Tiana, 2013). Bolívar & Pérez-García (2019) lo consideran como “la última oportunidad perdida” (p.54), pues se opta más por un perfil docente que sepa enseñar su materia que dar respuesta a las demandas planteadas.

Como cierre de este apartado, a modo de corolario, hemos elaborado un cuadro que recoge de manera sintetizada las principales propuestas formativas del profesorado de Educación Secundaria estudiadas en este apartado y cómo ha ido proyectándose su perfil competencial en cada etapa (Tabla 1). Finalizaremos el artículo con una reflexión del modelo formativo actual y su impacto sobre las competencias docentes y la identidad profesional del profesorado, planteando algunos retos pendientes.

Tabla 1*Perfil docente y modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España (1970 – actualidad)*

Programa y legislación de referencia	Contenidos (y duración)	Perfil competencial y destinatarios
Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) - Ley General de Educación (1970)(a)	<p>Módulo teórico (150 horas):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Principios, objetivos y problemática de la educación (desde perspectiva sociológica, psicológica e histórica) - Tecnología y sistemas de innovación educativa - Didácticas especiales <p>Módulo práctico (150 horas)</p> <p>Total duración: 300 horas</p>	<p>Cualidades humanas, pedagógicas y profesionales</p> <p>Dirigido a profesorado de Bachillerato</p>
Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) + Título Profesional de Especialización Didáctica (TPED) - LOGSE (1990)(b)	<p>Módulo teórico-práctico (400 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obligatorias generales (Sociología de la Educación, Psicología evolutiva y de la educación, Diseño y desarrollo del currículo, Atención a la diversidad) - Obligatoria específica (sobre aspectos didácticos de la enseñanza de la disciplina) - Optativas (complementos de formación en contenidos científicos y técnicos de la disciplina) <p>Módulo de prácticas docentes (200–250 horas)</p> <p>Total duración: 600–750 horas (nunca inferior a un año)</p>	<p>Ninguna referencia explícita</p> <p>Dirigido a profesorado de ESO, Bachillerato y Formación Profesional Específica</p>

Tabla 1 (continuación)*Perfil docente y modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España (1970 – actualidad)*

Programa y legislación de referencia	Contenidos (y duración)	Perfil competencial y destinatarios
Título profesional de Especialización Didáctica (TED) – LOCE (2002)(c)	<p>Módulo académico (mínimo 48,5 créditos):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Materias comunes (mínimo 25,5 créditos) <ul style="list-style-type: none"> • Diseño y desarrollo del currículo (7,5 créditos) • Psicología evolutiva y de la educación (6 créditos) • Investigación educativa y tecnologías de la información y de la comunicación (6 créditos) • Sociología de la educación (6 créditos) - Materias específicas (12 créditos) - Materias optativas o complementarias (11 créditos) <p>Módulo práctico (duración mínima de 3 meses):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Práctica profesional docente lectiva (sin regulación en la duración) - Curso de formación (12 créditos) - Elaboración del informe: proyecto didáctico (sin regulación en la duración) 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza de la materia - Participación en actividades complementarias - Fomento de un clima de respeto, tolerancia y libertad en el centro, tutoría, - Colaboración con el servicio de orientación - Tareas de gestión y coordinación - Investigación y mejora continua de los procesos de enseñanza <p>Dirigido a profesorado de ESO, Bachillerato, Profesorado de Formación Profesional y de Enseñanzas de Régimen Especial</p>

Tabla 1 (continuación)*Perfil docente y modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España (1970 – actualidad)*

Programa y legislación de referencia	Contenidos (y duración)	Perfil competencial y destinatarios
Máster en Profesor/a de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas – LOE (2006) (d)	<p>Módulo genérico (mínimo 12 ECTS)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje y desarrollo de la personalidad - Procesos y contextos educativos - Sociedad, familia y educación <p>Módulo específico (mínimo 24 ECTS)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Complementos para la formación disciplinar - Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes - Innovación docente e iniciación a la investigación educativa <p>Prácticum (mínimo 16 ECTS)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prácticum en la especialización, incluyendo el Trabajo fin de Máster 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los contenidos curriculares de las materias y los conocimientos didácticos - Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje para la adquisición de las competencias - Obtener y comunicar información (oral, impresa, digital...) para transformarla en conocimiento - Desarrollar y aplicar metodologías didácticas, adaptadas a la diversidad - Diseñar espacios de aprendizaje que fomenten valores como equidad, educación emocional, igualdad de derechos y oportunidades, etc. - Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y desarrollen estrategias de pensamiento y autonomía - Dominar destrezas y habilidades sociales para abordar problemas de convivencia en el aula - Desarrollar funciones de tutoría y participar en tareas de evaluación, investigación e innovación - Conocer la normativa y organización del sistema educativo - Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual - Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de aprendizaje de sus hijos
	Duración total: 60 ECTS	Dirigido a profesorado de ESO, Bachillerato, Profesorado de Formación Profesional y de Enseñanza de Idiomas

Fuente: Elaboración propia a partir del marco jurídico desarrollado: (a) LGE (1970), *Orden de 8 julio 1971*, *Orden de 14 de Julio de 1971*, *Resolución de 17 de marzo de 1972* y *Orden de 25 de mayo de 1972*. (b) LOGSE (1990), *Real Decreto 1692/1995* y *Orden de 26 de abril de 1996*. (c) LOCE (2002) y *Real Decreto 118/2004, de 23 de enero*. (d) LOE (2006) y *Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre*.

Discusión y Conclusiones

La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria ha sido (y sigue siendo) un reto para los sistemas educativos a nivel internacional (Vaillant, 2009). En trabajos previos (Manso, 2012; Sánchez-Tarazaga, 2017), ya identificábamos con claridad tres elementos esenciales que deben trabajarse para avanzar en la profesionalidad de los docentes de esta etapa: el prestigio social, la identidad docente y las competencias profesionales. Estos dos últimos aspectos que hemos abordado en este artículo, resultan determinantes por su impacto en la formación inicial.

En el caso español, la herencia es muy pesada (Gauthier, 2013) y la tradicional vinculación de la Educación Secundaria con la universidad ha condicionado la concepción del perfil docente y su identidad profesional, pues ha prevalecido el saber declarativo de la materia y se ha olvidado de sus posibles aplicaciones pedagógicas y didácticas. A ello se une la falta de acierto y consenso de los gobiernos de turno, provocando trasiegos con la aprobación y derogación sucesiva de los programas formativos a los que hemos ido haciendo referencia (CAP, CCP, TED, Máster de Secundaria) y cuyas características básicas hemos analizado a lo largo de este artículo. Con tantas reformas contrapuestas, parece que no se ha sabido articular un plan estable de mejora profesional en nuestro país (Menor & Rogero, 2016). Estamos posiblemente en una situación de transición en la que, si bien el modelo tradicional de formación inicial del docente de Educación Secundaria ha tocado a su fin, aún no se ha configurado ni estabilizado con calidad el nuevo modelo de enseñanza y profesor que se precisa (González Sanmamed, 2015).

Los docentes de Educación Secundaria, que tienen hoy en día más responsabilidades que asumir, han de movilizar un conjunto de competencias diferentes y, sin duda, ampliadas que permitan mejorar la concepción del perfil docente actual centrado únicamente en ser especialista de su disciplina. Sigue siendo hoy esencial que el docente domine y cultive aquello que enseña, pero solo eso ya no es suficiente.

Con relación a las competencias deseables del profesorado, las menciones a las mismas en la normativa consultada han sido escasas, confusas e imprecisas. Al menos hasta la LOE (2006) que fue la primer ley que reguló las competencias a alcanzar por los estudiantes del Máster de Secundaria. Este enfoque supone considerar la labor del profesor como una profesión que posee un perfil específico y distinto al de otros profesionales (Pavié, 2011).

En esta cuestión tenemos un reto pendiente, que es contar con un marco de competencias docentes compartido, de forma que sea transferido a la práctica para orientar las políticas del profesorado. El potencial de estos marcos reside, entre otras razones, en crear un discurso compartido sobre la profesión, apoyar al propio profesorado clarificando su rol en la sociedad y potenciando la profesionalidad al tiempo que el prestigio de su labor (Halász, 2019; Manso & Sánchez-Tarazaga, 2018). Además, sería prioritario conseguir que al finalizar la formación inicial, se pudiera disponer de evidencias sobre el grado de adquisición de dichas competencias, ya que ayudaría a construir una estructura de aprendizaje y adquisición progresiva de las mismas. Tal y como defienden Kawasaki et al. (2020), el diseño de estándares para la formación docente deben suponer un valor formativo para los candidatos con el fin de proporcionarles una orientación para su desarrollo profesional. De hecho, la Comisión Europea (2005, 2007, 2012a, 2012b) lleva años instando a la creación de dichos perfiles competenciales que permitan definir la docencia a lo largo de los diferentes estadios de su desarrollo profesional, comenzado por la formación inicial (perfil de ingreso y de egreso).

Además, como se ha puesto de manifiesto en apartados anteriores, aún no hemos conseguido resolver la cuestión de la identidad profesional del profesorado de Educación Secundaria en España, derivado, en parte, del esquema formativo que tenemos. Paradójicamente, constituye un

tema muy presente en numerosas investigaciones, pero al que se le ha prestado poca atención en los planes de formación del profesorado (Harford & Gray, 2017).

Como las propuestas que le precedieron, el actual máster sigue articulado en la base de un modelo consecutivo, lo que conlleva un impacto negativo en la construcción de la identidad profesional docente y el desprestigio de la formación pedagógica (Bolívar, 2007; Santos & Lorenzo, 2015). Este formato, al igual que el CAP, crea un modelo de identidad confundida en sus docentes, que se asemeja al de investigador especialista. Además, el hecho de que sea impartido, en algunas ocasiones, desde las facultades no vinculadas con Pedagogía acentúa dicho carácter disciplinar, aplazando la formación identitaria en torno a la educación.

Muchos profesores de Educación Secundaria se enfrentan a la enseñanza con un modelo ideal de profesor, pero sin saber cómo llevarlo a la práctica. De esta manera, al finalizar los estudios de grado y máster, suelen incorporarse al ejercicio con un desajuste entre su identidad y las nuevas demandas de su trabajo. Este *choque con la realidad* (Veenman, 1984) obliga a que tengan que iniciar un proceso de ajuste y reformularse en una segunda identidad (Bolívar, 2007). De este modo, la formación inicial docente se postula como determinante en la construcción de la identidad, ya que los profesores se forman de acuerdo a ciertas características que les dejarán una marca única (Bullough, 1997; Prieto, 2004).

Estudios recientes (Manso et al., 2019) proponen una mejora del modelo formativo español en la línea de mejorar estas carencias. Así, una propuesta sería flexibilizar el modelo de formación (incorporando modelos mixtos) y aumentar el peso de la formación pedagógica. Desde esta perspectiva, algunos modelos están avanzando hacia una formación más basada en la práctica (McDonald et al., 2013; Vaillant, 2019). La idea es un plan de estudios organizado en torno a prácticas básicas en el que se desarrollen los conocimientos, las aptitudes y la identidad profesional en el proceso de aprendizaje de la práctica como profesor (también denominado comunidades de práctica). Esto implica el fortalecimiento de la profesión mediante una mayor colaboración entre la universidad y la Educación Secundaria, con relaciones comprometidas y sostenibles en el tiempo (Escudero et al., 2019; Nóvoa, 2019).

En definitiva, son dos los retos pendientes en la formación inicial docente sobre los que nos hemos centrado en este artículo: la construcción de la identidad profesional docente y la integración efectiva de los marcos competenciales. Dada su importancia y repercusión en la calidad de la docencia, desde los organismos responsables resultará fundamental revisar los procesos formativos para dar prioridad a las competencias docentes y la construcción de la identidad profesional adecuada. Además, habrá que tener en cuenta que si queremos marcar un verdadero cambio en términos de calidad del sistema educativo, las propuestas que se planteen en este campo deberán ir formulándose, como se ha venido diciendo (Comisión Europea, 2018; Halász, 2019; Sánchez-Tarazaga, 2019), de forma global y en coordinación con el resto de las políticas sobre el profesorado. Esto permitirá ir configurando un sistema coherente de formación docente (Comisión Europea, 2013; Manso & Valle, 2016) para poder seguir avanzando en el camino de mejora de la profesión docente.

Referencias

- Alonso, T. (2017). Conceptualizando la identidad docente. En H. Monarca & B. Thoilliez (Coord.), *La profesionalización docente: debates y propuestas* (pp. 96-107). Síntesis.
- ANECA (2012). *Sobre la implantación del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas: Análisis de situación y propuestas de mejora*. Autor.
- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un proyecto*. Ministerio de Educación.

- Ayala, A. & Luzón, A. (2013). Retos y desafíos de la formación del profesorado en el siglo XXI. Una visión comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 9-17.
- Bárcena, F. (2018). *Maestros y discípulos. Anatomía de una relación*. Apeiron ediciones.
- Barberá, O. (2010). De nuevo la formación consecutiva y de nuevo el menosprecio a la formación simultánea. En I. González Gallego (Coord.), *El nuevo profesor de secundaria: La formación inicial del docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 89-95). Graó.
- Benejam, P. (2004). La profesionalización de los docentes de secundaria o la indiferencia sistemática. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 42, 44-56.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, 12, 13-30.
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Art.12
- Bolívar, A., & Pérez-García, P. (2019). Políticas educativas sobre el profesorado: ausencias y abandonos. En A. de la Herrán, J. M. Valle, & J. L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp. 34-66) Octaedro.
- Bullough, R.V. (1997). Practicing theory and theorizing practice in teacher education. En J. Loughran & T. Russell (eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13-21). Falmer Press.
- Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: Policy-as-discourse and policy-as-competence. *European Journal of Education*, 49(3), 311-331. <https://doi.org/10.1111/ejed.12088>
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators. *European Journal of Education*, 54, 356-369. <https://doi.org/10.1111/ejed.1234>
- Clark, C. M. (1995). *Thoughtful teaching*. Cassell.
- Climent, J.B. (2010). Reflexiones de la Educación basada en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91-106.
- Collay, M. (2006). Discerning professional identity and becoming bold, socially responsible teacher-leaders. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 18, 131-146.
- Comisión Europea. (2005). *Common European principles for teacher competencies and qualifications*. Directorate-General for Education and Culture.
- Comisión Europea. (2007). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo - Mejorar la calidad de la formación del profesorado. [SEC(2007)931, SEC(2007)933] COM/2007/0392 final].
- Comisión Europea. (2012a). Communication from the commission to the European parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions) Strasbourg, COM (2012) 669 final.
- Comisión Europea. (2012b). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes* (Commission staff working document #374). Autor.
- Comisión Europea. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Autor.
- Consejo Europeo. (2018). Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, 2018/C 189/01. Autor.
- Conway, P. F., Murphy, R., Rath, A., & Hall, K. (2009). *Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: A nine-country cross-national study*. [Commissioned report]. University College Cork and Teaching Council of Ireland.

- Darling-Hammond, L., Holtzman, D., Gatlin, S. J., & Vasquez, J. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42) <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n42.2005>
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2012). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. Routledge.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Escudero, J. M., & Gómez, A.M.L. (Eds). (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro.
- Escudero, J. M., Campillo, M., & Sáez, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: Revisión, balances y propuestas de mejora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 165-188. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9409>
- Esteve, J. M. (2009). Políticas de formación inicial y continua (maestros y secundaria): Crítica y propuestas. En M. de Puelles (Coord.), *Profesión y vocación docente: Presente y futuro* (pp. 139-162). Biblioteca nueva.
- Eurydice. (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe: 2013 edition*. Publications Office of the European Union.
- Eurydice. (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, and policies*. Publications Office of the European Union.
- Ferrández-Berruoco, R. & Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Teaching competences in secondary education. Analysis of teachers' profiles, *RELIEVE*, 20(1), art. 1.
- Gauthier, P.L. (2013). France: La formation des enseignants en échec. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 59-72.
- González Bertolín, A., & Sanz, R. (2014). De la relevancia de las reformas educativas en la evolución de la formación del profesorado de educación secundaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 367-381.
- González Gallego, I. (2010). Concepto, normativa y propuesta de aplicación para geografía e historia. En I. González Gallego (Coord.), *El nuevo profesor de secundaria: La formación inicial del docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 27-73). Graó.
- González Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- González Sanmamed, M. (2015). El practicum en la formación del profesorado de secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 301-319.
- Goodson, I. (2000). The principled professional. *Prospects*, 30(2), 43-50. <https://doi.org/10.1007/BF02754064>
- Gutiérrez González, J. M. (2005). El CAP: Crónica de una muerte anunciada. *Aula de Innovación Educativa*, 143, 28-31.
- Halász, G. (2019). Designing and implementing teacher policies using competence frameworks as an integrative policy tool. *European Journal of Education*, 54, 323-336.
- Hanushek, E. (2004). *Some simple analytics of school quality*. [Working Paper No. 10229]. National Bureau of Economic Research.
- Harford, J., & Gray, P. (2017). Emerging from somewhere: Students teachers, professional identity and the future of teacher education research. En B. Hudson (Ed.). *Overcoming fragmentation in teacher education policy and practice* (pp. 27-48). Cambridge University Press.
- Hargreaves, A. (2005). *Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Hernández, M. J., & Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: Fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 127-152.

- Imbernón, F. (2000). La formación del profesorado de secundaria: Entre la ausencia, el abandono y la desidia. *Cuadernos de Pedagogía*, 296, 81-85.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: IL eterna pesadilla. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Kawasaki, J., Quartz, K. H., & Martínez, J. F. (2020). Using multiple measures of teaching quality to strengthen teacher preparation. *Education Policy Analysis Archives*, 28(128). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5001>
- Krippendorff, K. (1989). Content analysis. En E. Barnouw, G. Gerbner, W. Schramm, T. L. Worth & L. Gross (Eds.), *International encyclopedia of communication* (Vol. 1, pp. 403–407). Oxford University Press.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Noveduc.
- Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature, *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325-342. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, nº 187, 5 de agosto de 1970, pp. 12525- 12546.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, nº 238, 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 307, 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. University of Cambridge, Education International.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). La Muralla.
- Manso, J. (2012). *La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: Análisis y valoración del modelo de la LOE*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. M. (2019). Supranational and comparative study of the preservice training teachers in the European Union. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 16-33. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>
- Manso, J., & Sánchez-Tarazaga, L. (2018). Competency frameworks for teachers: A contribution from the European education policy. En M. Attard & J. Madalińska-Michalak, *Teacher education policy and practice* (pp. 81-101). Foundation for the Development of the Education System.
- Manso, J. & Valle, J.M. (2016). La cuestión docente hoy. Claves para una política de cambio. En J. M. Valle & J. Manso (Dirs.), *La 'cuestión docente' a debate: Nuevas perspectivas* (pp.179-182). Narcea.
- Manso, J., & Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de educación* 364, 145-169.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Narcea.
- McDonald, M., Kazemi, E., & Schneider Kavanagh, S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378–386 <https://doi.org/10.1177/0022487113493807>
- Menor, M. & Rogero, J. (2016). *La formación del profesorado escolar: Peones o profesionales (1970-2015)*. La Muralla.

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *TALIS 2018, Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje (Informe español)*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Moreno, J. M. (2006). Profesorado de secundaria y calidad de la educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(1), 1-17.
- Morcke, A. M., Dornan, T., & Eika, B. (2013). Outcome (competency) based education: An exploration of its origins, theoretical basis, and empirical evidence. *Advances in Health Sciences Education*, 18(4), 851-863.
- Nóvoa, A. (2019). Three theses about the third. Rethinking teacher education. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 212-222. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.10280>
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective*. Autor.
- OECD. (2018). *Future of education and skills. Education 2030. The future we want*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD. (2019a). *A flying start. Improving teacher preparation systems*. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
- OECD. (2019b). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Pavié, A. (2011). Formación docente: Hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80.
- Pérez Gómez, A. I. (2009). La función docente en la era de la información. Aprender a enseñar para enseñar a aprender en la sociedad de la información En M. de Puelles (Coord.), *Profesión y vocación docente: Presente y futuro* (pp. 163-186). Biblioteca Nueva.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49.
- Rivkin, S., Hanushek, E. & Kain, J. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Sánchez-Tarazaga, L. (2017). *Las competencias docentes del profesorado de educación secundaria. Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial*. Tesis doctoral, Universitat Jaume I, Castellón (España).
- Sánchez-Tarazaga, L. (2019). Situación actual del MESOB en España: Visión global de sus planes de estudio. En J. Manso (Coord.), *La formación inicial del profesorado en España* (pp. 83-107). Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa – Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Santos, M. A., & Lorenzo, M. (2015). La formación del profesorado de educación secundaria: Pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 263-281.
- Serrano, R., & Pontes, A. (2015). Nivel de desarrollo de las competencias y objetivos generales del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Perfiles Educativos*, 37(150), 39-55.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: Una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22(2), 39-58. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9322>
- Vaillant, D. (2008). La identidad docente. Importancia del profesorado. *Revista de Investigaciones en Educación*, 8(1), 15-39.
- Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de educación secundaria: Realidades y discursos. *Revista de Educación*, 350, 105-122.

- Vaillant, D. (2019). Initial secondary teacher education in Latin America: Dilemmas and challenges. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 35-52.
<https://doi.org/30827/profesorado.v23i3.9516>
- Valle, J. M., & Manso, J. (2017). *Lifelong teacher education: Ser docente a lo largo de la vida*. CDL-Pigmalion.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España (siglos XIX – XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 19-37.
<https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9321>
- Yanes, J. (1998). La formación del profesorado de secundaria: Un espacio desolado. *Revista de Educación*, 317, 65-80.

Sobre los Autores

Lucía Sánchez-Tarazaga

Universitat Jaume I

lvicente@uji.es

Licenciada en Administración y Dirección de Empresas (2006). Máster en Profesor/a de Educación Secundaria y Doctora en Educación Secundaria (2017). Premio a la trayectoria académica (2006 y 2012). Actualmente es profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universitat Jaume I. Coordinadora de Calidad en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil. Forma parte del grupo de investigación IDOCE (Innovación y Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación) y también participa en proyectos de investigación con el Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). Compagina su actividad como formadora de profesorado en activo y asesora a una red de centros educativos en España sobre competencias docentes. Previa a su etapa en la universidad, ha ejercido como profesora de Educación Secundaria y como consultora.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0927-5548>

Jesús Manso

Universidad Autónoma de Madrid

jesus.manso@uam.es

Diplomado en Magisterio en la especialidad de Educación Especial (2006). Licenciado en Psicopedagogía (2008). Máster en Calidad y Mejora de la Educación (2009). Doctor en Educación (2012). Actualmente es profesor contratado doctor interino en el Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinador del doble grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria desde 2017 y Subdirector del Programa PROMENTOR “Formación para la inclusión laboral de jóvenes con discapacidad intelectual” desde 2018. Vicedecano de Estudios de Grado de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM entre los años 2017 y 2020. Asesor del Ministerio de educación para la reforma de la profesión docente entre los años 2019 y 2020. Forma parte del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). Actualmente co-dirige el proyecto de I+D de la convocatoria estatal española titulado “#LobbyingTeachers: Fundamentos teóricos, estructuras políticas y prácticas sociales de las relaciones público-privadas en materia de profesorado en España”.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1557-3242>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 30 Número 8

1 de febrero 2022

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.