

CAPÍTULO 5

Situación actual del MESOB en España: visión global de sus planes de estudios

Lucía Sánchez-Tarazaga
Universitat Jaume I

1. Introducción

Los docentes, como ya hemos apuntado, se erigen como palanca clave para la conquista de la calidad de la educación (Barber y Mourshed, 2007; Chetty, Friedman y Rockoff, 2014; Clark, 1995; Comisión Europea, 2007, 2013; Consejo de Educación, 2001; Day, 2006; Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond et al., 2005; Esteve, 2001; Eurydice, 2002; 2013; Hanushek, 2004; Hattie, 2003; OCDE, 2005, 2011, 2012; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005) y, por ello, mejorar la formación (inicial) debe convertirse en uno de los pilares sobre los que se deben apoyar las políticas educativas (Ayala y Luzón, 2013; Darling-Hammond y Lieberman, 2012; Egido, 2013, 2017; Esteve, 2006; Imberón, 2014; Marcelo, 2002; Pérez Gómez, 2009; Zabalza y Zabalza, 2011). No se trata de una afirmación nueva, pues el filósofo griego Platón ya señalaba que el estado se gestaba en la educación y ello dependía de la educación de los educadores (González Pérez, 1993).

La organización del trabajo del profesorado y su desarrollo profesional vienen determinados, al menos en parte, por el marco del sistema de enseñanza en el que actúa. La acción educativa se ha vuelto incierta y compleja y el trabajo del docente no se limita a la interacción con sus alumnos, sino que ahora intervienen más variables relativas a la institución escolar (Diker y Terigi, 1997) y el propio sistema educativo con sus leyes y normativas, que se van actualizando constantemente.

Todo lo indicado resulta todavía más complejo en el contexto de la Educación Secundaria. Esta etapa educativa, sigue siendo hoy, a nivel internacional, compleja de integrar en la estructura del sistema educativo (Córdoba, Del Rey y Ortega, 2010; Hernández y Carrasco, 2012). En ella se hacen visibles los debates esenciales de la educación tales como el sentido y la finalidad de la escuela, el tipo de currículo que debe existir, la comprensibilidad, la inclusión educativa, etc. (Bolívar, 2004).

Además de los desafíos sociales y educativos que comparte junto con otras etapas, cuenta con docentes especialistas en disciplinas separadas que tienen que organizarse ante un nuevo currículo centrado en las competencias clave del alumnado (Bolívar, 2007), siendo este cada vez más diverso y que muchas veces solo acude a clase por imperativo legal. A esto se añade que sus docentes han

tenido una formación inicial focalizada tradicionalmente en los saberes disciplinares que tienen que enseñar a sus estudiantes, pero menos centrada en aspectos didácticos o psicopedagógicos cada vez más necesarios para responder a las exigencias de esta etapa ya universalizada, obligatoria y gratuita (al menos en sus primeros años) (Moreno Olmedilla, 2006).

De ahí que se haya identificado como el nivel de la enseñanza más complejo (Hernández y Carrasco, 2012), tanto para el profesorado como para el alumnado, con retos superiores a los de cualquier otra etapa educativa (Córdoba, Del Rey y Ortega, 2010).

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 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 XIX¹ y cuatro para el siglo XX. La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria ha sido un motivo de preocupación en Europa y en España (González, Jiménez y Pérez, 2011), aunque ha ganado terreno más en el discurso que en medidas adecuadas y reformas sustantivas (Vaillant, 2009). Estamos posiblemente en una situación de transición en la que, si bien el modelo tradicional de formación inicial del docente de 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).

Haciendo un repaso a la normativa sobre planes de formación del profesorado, queremos detenernos en la aprobación de la *Ley Orgánica de Educación*, conocida como LOE (MEC, 2006). Atrás quedaban sus antecesoras (LGE (1970), LOGSE (1990) y la LOCE² (2002)) y también se anulaba la propuesta formativa contemplada anteriormente cuya vigencia perduró cerca de cuatro décadas (el conocido y denostado CAP). De esta manera, se daba paso al máster en Profesor/a de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (que aquí estamos simplificando como “MESOB” o “máster”) sobre el que centraremos el análisis. Si bien más adelante nos adentraremos en los objetivos específicos del estudio, queremos en primer lugar contextualizar el trabajo con un breve repaso al contexto legislativo en el que se encuentra enmarcado el MESOB, que nos ayuda a comprender los elementos fundamentales del programa formativo, y que posteriormente se incluyen en el apartado de resultados.

En la citada ley se reconocen doce funciones generales del profesorado, que son expresión de la complejidad que ha acumulado el trabajo docente (Menor y Rogero, 2016). Además, se equipararon los títulos de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria con los nuevos títulos de grado y, para el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato se exige contar con un título de máster, como ya avanzábamos:

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 (Art. 94).

Una de las novedades de la LOE fue su conexión con el contexto europeo, concretamente coincidió con la reestructuración del sistema universitario. Así, el proceso de elaboración de la citada ley se produjo de manera paralela a la transformación del sistema universitario, con la creación del EEES o lo que conocemos como “Plan Bolonia”, que quedó regulado en nuestro país por la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril* (MEC, 2007c), que modifica la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* (MEC, 2001), abreviada e identificada como la LOMLOU.

La implantación del EEES se tradujo en un cambio en la ordenación de la universidad española, que reflejó una nueva estructura (vigente en la actualidad) basada en tres ciclos: grado (240 créditos), máster (60-120 créditos) y doctorado. Este nuevo espacio tiene como principios: la movilidad entre países, el reconocimiento de las titulaciones y la formación a lo largo de la

¹ González Bertolín y Sanz (2014) identifican algunas de dichas reformas en su estudio: *Plan Orovio* (1866), *Plan Ruiz-Zorrilla* (1868), *Plan Eduardo Chao* (1873), *Plan General de Lasala y Collado* (1880), *Plan Goizard* (1894), *Plan 1895*, *Plan 1898*, *Plan García-Alix* (1900), *Plan Romanones* (1901) y el denominado *Plan del 3*, de Gabino Bugallal (1903).

² No hacemos alusión a otras leyes educativas como 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) porque no han tenido implicaciones relevantes en la formación del profesorado de secundaria.

vida. Para conseguir dichos principios, se diseñó el *crédito europeo* (ECTS o *European Credit Transfer System*), una medida del trabajo y estudio del estudiante, valorado en un mínimo de 25 horas por crédito, y un máximo de 30 horas, que es utilizado por las universidades europeas. Esta nueva ordenación tiene su relevancia respecto a la formación del profesorado de secundaria, pues se eleva el modelo a categoría universitaria. De esta manera, se exige la acreditación de máster junto con la titulación de grado para optar a puestos docentes, como más adelante desarrollaremos.

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*³ (MEC, 2007a), fundamentada en la LOE (MEC, 2006) y en el *Real Decreto 1393/2007* (MEC, 2007b).

En dicha orden, en su apartado tercero⁴ se regulan las once competencias que los estudiantes deben adquirir a través del título. A continuación, las sintetizamos así: 1) conocer los contenidos de las materias, 2) planificar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, 3) buscar información y transformarla en conocimiento, 4) concretar el currículo desarrollando metodologías que atiendan la diversidad del alumnado, 5) diseñar espacios de aprendizaje con valores y educación emocional, 6) fomentar el aprendizaje autónomo del estudiante, 7) fomentar la convivencia y resolución de conflictos, 8) orientar al alumnado así como investigar e innovar, 9) conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo, 10) conocer la historia de la profesión docente y 11) asesorar a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos.

En su apartado cuarto, se establecen las condiciones de acceso al máster, de forma que se requiere la acreditación del dominio de una lengua extranjera con un nivel de B1⁵ y el título de grado (o licenciatura), que dará acceso a la especialidad de dicho máster, indicando que si no coincidiera: “se establece como requisito de acceso la acreditación del dominio de las competencias relativas a la especialización que se desee cursar, mediante la realización de una prueba diseñada al efecto por las Universidades” (MEC, 2007a, Ap. 4.2).

En relación con el plan de estudios y su estructura, recogido en el apartado quinto, el MESOB debe organizarse en los siguientes tres módulos que se presentan a continuación junto con los créditos (ECTS) mínimos que deben tener y sus materias (ver tabla 5.1).

Tabla 5.1. Módulos, ECTS y materias del máster de secundaria

Módulo	ECTS	Materias
Genérico	12	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad Procesos y contextos educativos Sociedad, familia y educación
Específico	24	Complementos para la formación disciplinar Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes Innovación docente e iniciación a la investigación educativa
Prácticum	16	Prácticum Trabajo Fin de Máster (TFM)

Fuente: elaboración propia a partir de la Orden ECI 3858/2007 (MEC, 2007a)

Entre estos tres módulos (y las materias y asignaturas que los componen en las distintas universidades) tienen que sumar los 60 ECTS totales que requiere esta formación de posgrado. La normativa regula determinando la distribución de 52 ECTS entre esos tres bloques, pero deja a decisión de las universidades aspectos tales como cuántos ECTS debe tener cada una de las materias, permite

³ Hasta el curso 2007-2008 los títulos de másteres oficiales estaban regulados por lo establecido en el *Real Decreto 56/2005, de 21 de enero*, (MEC, 2005) por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de postgrado.

⁴ Este apartado está titulado como “Objetivos”. En 2011, a través de la regulación *Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre*, por la que se modifica la *Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre* se indica la sustitución de “objetivos” por “competencias” (concretamente en el artículo 2.3).

⁵ De acuerdo con lo establecido en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y siguiendo la Recomendación nº (98) 6 del Comité de Ministros de Estados miembros, de 17 de octubre de 2000.

también que las materias se puedan dividir en asignaturas más concretas con otros nombres y, sobre todo, hay ocho ECTS que pueden ser distribuidos como las propias universidades consideren.

Además del citado documento normativo, contamos con el *Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre* (MEC, 2008) que regula las especialidades docentes de los cuerpos de funcionarios de la Educación Secundaria y determina la validez de los títulos universitarios oficiales de máster para acreditar la formación pedagógica y didáctica exigida en la LOE. En el mismo se establecen un total de 44 especialidades en Educación Secundaria, a las que se suman otras 29 para la Formación Profesional. Del mismo modo que ocurre con la autonomía institucional para asignar los ocho ECTS, cada universidad ha realizado la agrupación en itinerarios que ha considerado más oportuna, ofreciendo unas u otras especialidades.

2. Objetivos y procedimiento metodológico

En este marco de consideraciones, el objetivo principal de esta investigación es ofrecer una visión global de cómo está configurada la oferta del MESOB en España. Mediante este estudio queremos facilitar una mayor comprensión de la magnitud y heterogeneidad de la oferta del máster de secundaria en nuestro país, pero también esperamos que ayude a reflexionar sobre la importancia que tienen las decisiones de diseño del mismo y su impacto en la configuración de la formación inicial docente.

Este nuevo plan formativo para los docentes de secundaria que tomó forma bajo el esquema de máster universitario se implementó en el curso 2009-2010 y desde entonces la comunidad académica ha mostrado interés y preocupación en estudiarlo. Así, encontramos numerosas investigaciones que se han ocupado de abordar algunas de las cuestiones del diseño del programa formativo y los efectos de su implantación (véanse, por ejemplo, González Gallego, 2009; Manso, 2012).

Este tipo de aportaciones son necesarias y, sin duda, determinantes para mejorar la formación de los futuros profesores y caminar hacia la mejora educativa. Sin embargo, no se ha evidenciado hasta la fecha ningún análisis (ni siquiera europeo como, por ejemplo, TALIS o Eurydice) que tenga como finalidad dar una panorámica general de la caracterización de la oferta formativa en el contexto español referida al MESOB. Esta mirada global que pretende ofrecer este capítulo consideramos que puede ser precisamente su valor añadido, de forma que permita complementar los estudios ya publicados sobre el tema en cuestión.

La lógica del estudio en lo que se refiere a los resultados responde a tres bloques de información fundamental: aspectos generales, estructura de las enseñanzas y las especialidades del máster.

En primer lugar, nos centraremos en los *aspectos generales* del máster, que incluye los siguientes análisis:

- Oferta de plazas
- Tipo de enseñanza
- Condiciones de acceso al máster
- Perfil de ingreso

En un segundo lugar, el análisis prosigue con la *estructura de las enseñanzas*, es decir, el plan de estudios del máster de secundaria en lo que respecta a:

- La distribución de créditos en los tres módulos (genérico, específico y Prácticum)
- La distribución de los ocho ECTS de libre disposición
- El módulo de Optatividad que han creado ciertas universidades

En tercer lugar y para acabar, el estudio recoge un estudio de las *especialidades* del máster.

Estos análisis se han realizado teniendo en cuenta, en algunos casos, dos variables: localización (por comunidad autónoma) y titularidad (pública o privada).

De esta manera, algunas cuestiones básicas que pretendemos responder en este capítulo son ¿Cuántas universidades españolas ofrecen el máster? ¿Cómo están organizadas las plazas por comunidad autónoma y titularidad? ¿Qué modalidad de estudios predomina? ¿Qué perfil de ingreso se busca

en el máster? ¿Se realizan pruebas de acceso al mismo? Por otra parte, ¿se realiza una distribución homogénea de los créditos entre los tres módulos? ¿Qué tratamiento reciben los ocho ECTS de libre disposición? ¿Qué especialidades son las que más se ofertan? ¿Son las públicas o las privadas las que realizan una mayor oferta de especialidad?

Planteados los objetivos, describimos a continuación los elementos fundamentales que han definido nuestro estudio empírico, a partir del instrumento descrito en el apartado introductorio. Estos son la muestra y el método de análisis de datos.

Respecto a la muestra, está formada por un total 72⁶ universidades que ofertan el máster de secundaria, según consta en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) (ver Anexo base de datos). Téngase en cuenta que hemos tomado como referencia el curso académico 2016-2017.

Con relación al análisis de datos, responde a un estudio de corte cuantitativo, donde se ha combinado el análisis de frecuencias con descriptivos univariados básicos (promedio, desviación típica, máximo, mínimo), propio de este tipo de estudios exploratorios. Una vez conformado el panel de datos, el procesamiento de los mismos se ha llevado a cabo mediante una combinatoria de operaciones que ofrece el programa Excel.

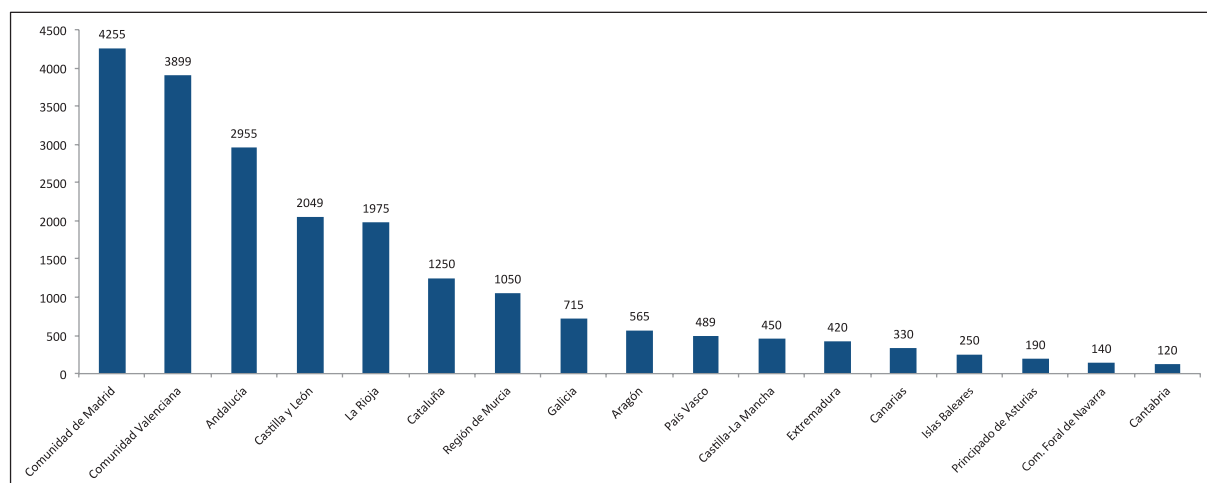
3. Resultados

A continuación presentamos los principales resultados del estudio, siguiendo la estructura descrita en el apartado previo.

3.1. Aspectos generales del MESOB

A continuación abordamos: a) la oferta de plazas en el máster de secundaria (total y por CC. AA.), b) la distribución por titularidad de las universidades (pública y privada) y el tipo de enseñanza (presencial, semipresencial y *online*), c) perfil de ingreso y d) pruebas de acceso específicas de acceso al máster.

Gráfico 5.1. Oferta de plazas del máster de secundaria por CC. AA.



Fuente: elaboración propia

⁶ Se debe tener en cuenta para este estudio que hay dos grupos de universidades que ofrecen el programa conjuntamente, así como una universidad con dos centros en comunidad autónoma diferente. En el primer caso, se trata del programa interuniversitario de la UOC-UPF (Cataluña) y ULPGC-ULL (Canarias). En el segundo caso, es el CEU, que ha sido codificado con dos centros porque los planes de estudios y especialidades no son idénticos: CEU (Madrid) y UCHCEU (Comunidad Valenciana). En el bloque de resultados se indica la muestra utilizada (N).

a) Oferta de plazas

El primer aspecto en el que nos centramos es la oferta de plazas. Según los datos disponibles, la oferta total en España para el curso 2016-2017 ha sido de 21.102 plazas, ofrecidas por 70 universidades que incluyen el máster de secundaria.

Por comunidades autónomas (gráfico 5.1), las que ofrecen más plazas son la Comunidad de Madrid (20,16% de la oferta nacional), seguida de Comunidad Valenciana (18,48%), Andalucía (14,00%), Castilla y León (9,71%) y La Rioja (9,36%). En el extremo inferior se encuentra Cantabria (0,57%), Comunidad Foral de Navarra (0,66%) y Principado de Asturias (0,90%).

En España contamos con 72 universidades que ofrecen el máster de secundaria (tabla 5.2), siendo la Comunidad de Madrid la que más centros tiene (un total de 15), seguida de Andalucía (10), Cataluña (9) y la Comunidad Valenciana (9).

Tabla 5.2. Número de universidades que ofertan el máster de secundaria por CC. AA.

Comunidad Autónoma	Total	Universidades privadas	Universidades públicas
Comunidad de Madrid	15	10	5
Andalucía	10	1	9
Cataluña	9	3	6
Comunidad Valenciana	9	5	4
Castilla y León	8	4	4
Galicia	3	0	3
País Vasco	3	2	1
Aragón	2	1	1
Canarias	2	0	2
La Rioja	2	1	1
Región Murcia	2	1	1
Comunidad Foral de Navarra	2	1	1
Principado de Asturias	1	0	1
Islas Baleares	1	0	1
Cantabria	1	0	1
Castilla-La Mancha	1	0	1
Extremadura	1	0	1

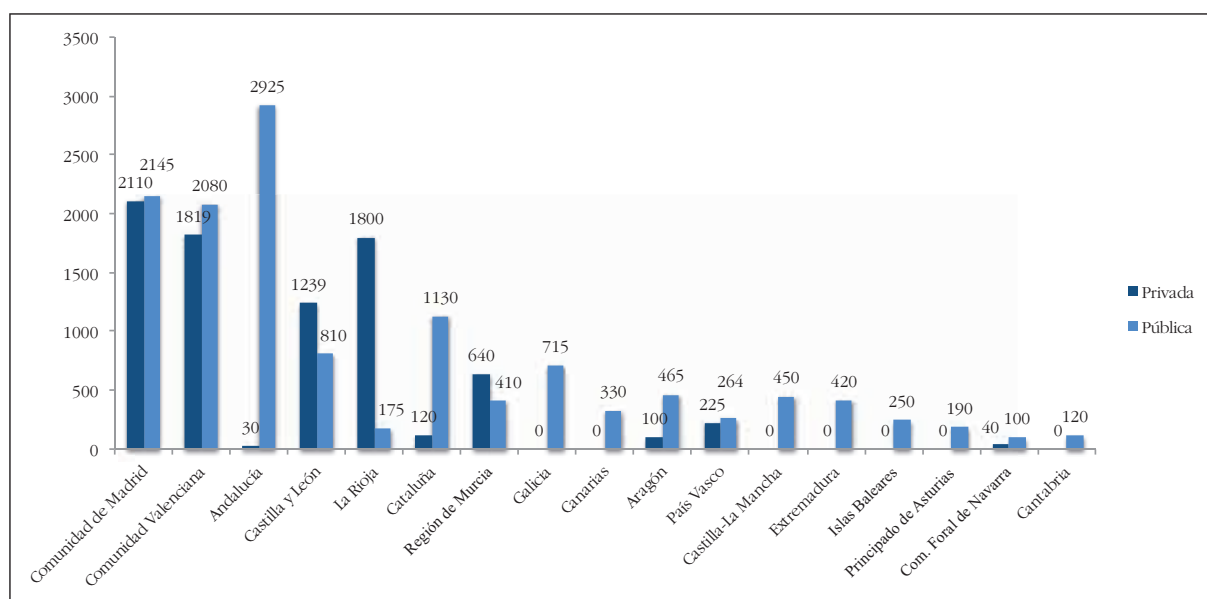
Fuente: elaboración propia

Atendiendo a la titularidad del capital de las universidades españolas, el 60% de las universidades son públicas, mientras que el 40% restantes son privadas. Fruto de este análisis encontramos tres tipos de comunidades autónomas:

- Aquellas en las que el número de universidades privadas es superior a las públicas: Madrid, Comunidad Valenciana y País Vasco.
- Aquellas en las que el volumen de universidades públicas es superior a las privadas: Andalucía y Cataluña, siendo el caso de Galicia, Canarias, Principado de Asturias, Islas Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha y Extremadura donde además presentan la particularidad de no tener ninguna universidad privada.
- Aquellas en las que la cantidad de ambas universidades es la misma: en este caso encontramos Aragón, La Rioja, Región de Murcia y Comunidad Foral de Navarra.

Si además distinguimos no solo el número de centros, sino la oferta de plazas por titularidad, constatamos que en todas las comunidades autónomas, salvo en Castilla León y La Rioja, la oferta de plazas es superior en el ámbito público que privado (gráfico 5.2).

Gráfico 5.2. Oferta de plazas del máster de secundaria según su titularidad



Fuente: elaboración propia

Hemos seleccionado las universidades con mayor número de plazas, concretamente con una cifra superior a 500 (ver tabla 5.3). Los resultados nos muestran que las doce universidades que aparecen, concentran alrededor del 40% de la oferta total de plazas (concretamente, 9.103 plazas), siendo cinco de ellas privadas y las restantes públicas. En cuanto a su localización, se encuentran distribuidas en diferentes comunidades autónomas como Comunidad de Madrid (cuatro de ellas), Comunidad Valenciana (tres), Andalucía (dos) y Región de Murcia, La Rioja, Castilla León y Cataluña (una universidad, en todos estos casos). Además, conviene tener en cuenta que las que mayor oferta disponen, como cabría esperar, son las que ofrecen el programa formativo en la modalidad de estudio a distancia (UNIR, UI1, VIU y UNED), que ofertan 4.428 plazas, lo que representa el 20,98% de la oferta nacional.

Tabla 5.3. Universidades con mayor oferta de plazas del máster

	Universidad	Plazas	CC. AA.	Titularidad
1	UNIR	1800	La Rioja	Privada
2	UV	1000	Comunidad Valenciana	Pública
3	UI1	999	Castilla y León	Privada
4	VIU	999	Comunidad Valenciana	Privada
5	UCAM	640	Región de Murcia	Privada
6	UNED	630	Comunidad de Madrid	Pública
7	URJC	535	Comunidad de Madrid	Pública
8	NEBRIJA	500	Comunidad de Madrid	Privada
9	UCM	500	Comunidad de Madrid	Pública
10	UA	500	Comunidad Valenciana	Pública
11	UGR	500	Andalucía	Pública
12	UMA	500	Andalucía	Pública

Fuente: elaboración propia

También hemos relacionado la oferta de plazas de formación inicial con la convocatoria de oposiciones anunciada para este año 2018 (ver tabla 5.4). A nivel global, la oferta de empleo público en España (23.171 plazas) supera a la oferta de plazas en el máster (21.102). Pero, además, observamos que en algunas comunidades autónomas el alumnado de máster es superior a las necesidades de

profesorado; por ejemplo, Comunidad de Madrid, Castilla y León, La Rioja, Cataluña y Región de Murcia. En el resto de casos, es inferior. No obstante, ello no quiere decir que la oferta esté equilibrada, pues falta incluir la oferta de plazas de los centros de enseñanza privados y, además, el destino de estas plazas públicas es ocupada, en parte, por docentes interinos, pues los baremos aplicados para el sistema de ingreso contemplan una puntuación adicional a la experiencia docente.

Tabla 5.4. Oferta de plazas y oferta pública de oposiciones

Comunidad Autónoma	Oferta total de plazas de máster 2016-2017	Previsión de oferta pública de plazas 2018 ¹
Comunidad de Madrid	4255	1624
Comunidad Valenciana	3899	5000 (año 2019)
Andalucía	2955	5321
Castilla y León	2049	1533
La Rioja	1975	78
Cataluña	1250	1087
Región de Murcia	1050	506
Galicia	715	948
Canarias	330	1000 (estimación)
Aragón	565	766
País Vasco	489	1511
Castilla-La Mancha	450	856
Extremadura	420	1267
Islas Baleares	250	607
Principado de Asturias	190	450
Comunidad Foral de Navarra	140	211
Cantabria	120	406

¹ La oferta de plazas incluye enseñanzas Medias: ESO, Ciclo formativo, Escuela Oficial de Idiomas, Artes plásticas y Diseño.

Fuente: <https://www.campuseducacion.com/blog/destacados/oposiciones-educacion-2018-mapa-actualizado-convocatorias/11251>

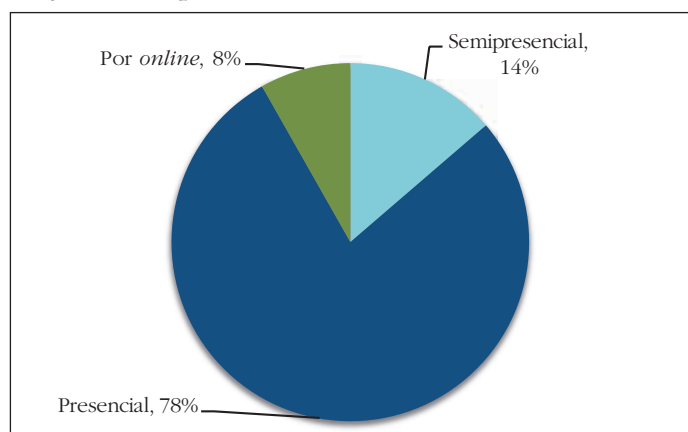
Fuente: elaboración propia

b) Tipo de enseñanza y titularidad

Otra variable de nuestro análisis corresponde al tipo de enseñanza del plan de estudios. En concreto, encontramos tres posibilidades: presencial, semipresencial y *online*.

La oferta académica en el contexto español nos ofrece los siguientes datos: un 78% de los programas de máster se ofrecen de forma presencial, un 14% de forma semipresencial y un 8% *online*, en este último caso mediante una plataforma virtual (ver gráfico 5.3).

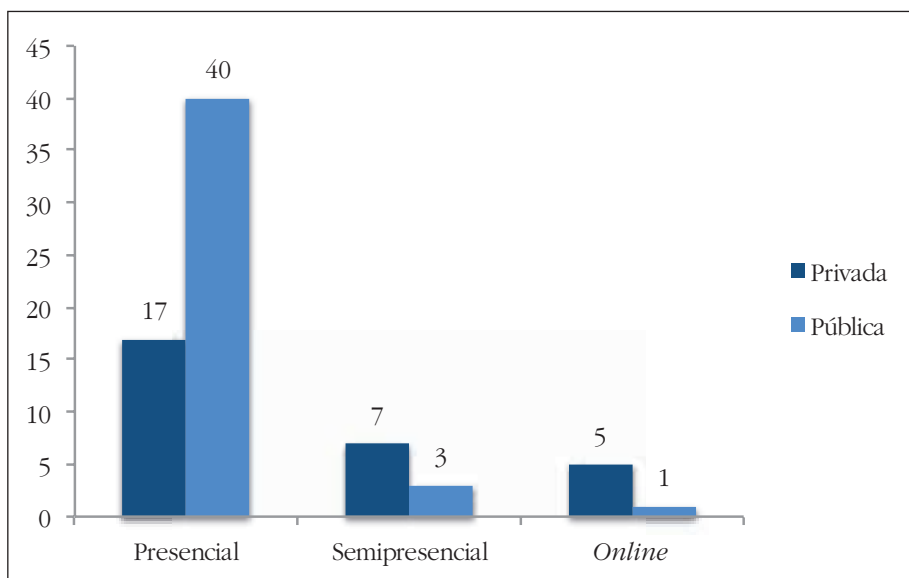
Gráfico 5.3. Tipo de enseñanza del máster de secundaria



Fuente: elaboración propia

Si atendemos también a la titularidad, nos encontramos que las universidades privadas ofrecen los estudios en mayor proporción en los formatos semipresencial (7 privadas de un total de 10 universidades) y *online* (5 privadas sobre 6) que las universidades públicas, quienes optan fundamentalmente por la versión presencial (40 públicas sobre 57) (gráfico 5.4).

Gráfico 5.4. Tipo de enseñanza del máster de secundaria y titularidad



Fuente: elaboración propia

c) Perfil de ingreso

En este apartado hemos analizado si las universidades incluían en su página web oficial un apartado, bien específico o genérico, sobre los destinatarios del máster y el perfil deseado del futuro docente de secundaria, con una muestra de 72 centros.

Hemos detectado tres tipos de descripción, que la hemos categorizado en tres niveles, tal y como se muestra en la tabla 5.5. De esta forma, el nivel 0 corresponde a universidades que no dan detalles de las características o requisitos del alumnado; el nivel 1 se refiere a universidades que solo incluyen lo que ordena el marco legislativo sobre los sistemas de acceso y que se limita a requisitos de títulos (de grado y de idiomas); el nivel 2 ofrece una descripción cualitativa de las cualidades o competencias que serían deseables en el aspirante a docente.

Tabla 5.5. Niveles de descripción en el perfil de ingreso del máster de secundaria

Nivel	Tipo de descripción en el perfil de ingreso
0	No se ofrece ninguna descripción en particular.
1	Se ofrece una descripción de los requisitos de acceso que establece el Real Decreto 1393/2007 y la Orden ECI/3858/2007: Posesión de un título universitario oficial conducente a las enseñanzas de máster y acreditar un dominio de lengua extranjera (nivel B1) del MCER.
2	Además de incluir las características del nivel 1, se ofrece una descripción, más o menos detallada, de las cualidades deseables en el alumnado que opte por cursar el máster de secundaria.

Fuente: elaboración propia

El análisis de frecuencias nos revela que el perfil de ingreso mayoritario corresponde, a nivel global, con el nivel 1, con 62,50% de las universidades, seguido del 2 con un 23,61%. En último lugar, encontramos el nivel 0, con un 13,89%.

Si atendemos a la titularidad de la universidad (tabla 5.6), estos porcentajes globales se mantienen similares tanto para los centros públicos como privados. Así, podemos apreciar un porcentaje

de descripción de cualidades del estudiante (nivel 2) ligeramente superior en la universidad privada (24,14%) frente a la pública (23,25%), y una proporción casi idéntica en el nivel 1 (alrededor del 62%) y 0 (en torno al 14% en ambos casos).

Tabla 5.6. Distribución del perfil de ingreso por niveles y titularidad de la universidad

Nivel	Total		Pública		Privada	
	N	%	N	%	N	%
0	10	13,89	6	13,95	4	13,79
1	45	62,50	27	62,79	18	62,07
2	17	23,61	10	23,25	7	24,14

Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, hemos analizado el perfil de ingreso atendiendo a la localización de la universidad (ver tabla 5.7), agrupando a las universidades según tuvieran un mayor predominio de un determinado nivel. En general, observamos que el nivel 1 está mayoritariamente representado por doce comunidades autónomas, mientras que el nivel 2, por tres. Por contra, no hay ninguna comunidad que tenga un predominio del nivel 0 (ausencia de descripción).

Tabla 5.7. Perfil de ingreso por localización de la universidad

Niveles	Comunidades autónomas (Localización)
Predominio nivel 0	-
Predominio nivel 1	Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Islas Baleares, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Galicia, Comunidad Foral de Navarra, País Vasco
Predominio nivel 2	Canarias, Castilla-La Mancha, Extremadura

Fuente: elaboración propia

Nota: Las universidades que se encuentran en La Rioja y en la Región de Murcia tienen predominio de nivel 1 y 2 en la misma proporción.

Tabla 5.8. Características más frecuentes en el perfil de ingreso (nivel 2)

Característica ¹	Nº universidades
Trabajo en equipo	9
Comunicación	6
Interés en educación/enseñanza	5
Vocación	5
Iniciativa	5
Formación en contenidos disciplinares	3
Creatividad	3
Motivación	2
Dominio de lenguas extranjeras	2
Orientación al servicio público	2
Sentido de la responsabilidad	2
Constancia	2
Disciplina	2

¹ Se ha mantenido el nombre de la característica original que aparece en la descripción y no ha sido necesario realizar un proceso de reducción y categorización de datos debido a la poca información disponible y a la homogeneidad en los sustantivos utilizados por parte de las diferentes universidades.

Fuente: elaboración propia

En tercer lugar, hemos explorado las características que indican las universidades que se encuentran en el nivel 2 de descripción (ver tabla 5.8). Las más mencionadas son: trabajo en equipo, comunicación, interés en la educación, vocación e iniciativa personal. Por otra parte, el resto de sustantivos anotados no se repiten y solo aparecen en una universidad, por lo que no incluimos en la tabla. Algunos ejemplos son: capacidad de observación, autodisciplina, actitud de innovación o buen rendimiento académico.

d) Pruebas de acceso

Por último, hemos analizado si las universidades que ofrecen el máster de secundaria establecen en su portal web alguna prueba de acceso adicional a lo que establece la legislación⁷ para seleccionar al alumnado (ver tabla 5.9). Cuando nos referimos a pruebas de acceso, también incluimos documentación personal o académica.

Tabla 5.9. Pruebas de acceso para acceder al MESOB

Universidad	Prueba escrita	Entrevista personal	Currículum	Certificación académica	Carta de motivación	Carta de recomendación
CEU			X	X	X	
DEUSTO			X	X	X	
NEBRIJA		X		X		
UAX	X	X		X		
UCAVILA			X	X		
UCHCEU		X				
UCJC		X	X	X	X	X
UEM		X				
UFV			X		X	X
ULOYOLA	X	X				
UNAV			X	X		X
UPCO		X	X	X	X	
UPSA			X	X	X	
USJ		X				
VILLANUEVA	X	X		X		
N	3	9	8	10	6	3
%	20,00	60,00	53,33	66,67	40,00	20,00

Fuente: elaboración propia

Los datos recogidos nos informan de que en 15 universidades, todas privadas, incluyen un proceso de selección donde el futuro docente debe superar unas pruebas (de contenidos y entrevista personal, habitualmente) y además deben remitir una documentación específica. Ahora bien, se trata de pruebas comunes al resto de másteres que ofrecen dichas universidades y no se prevé una prueba específica para el posgrado de secundaria. A continuación, realizaremos una breve descripción de los datos por categoría de prueba.

El documento más solicitado es el certificado de notas del candidato (un 66,67% de las universidades), seguido de la realización de una entrevista personal (60,00%) y el currículum (53,33%). Únicamente hemos encontrado en la UAX una mención explícita a la docencia cuando informa de que en la entrevista se evaluará de “forma muy especial sus aptitudes para la docencia”.

⁷ No hemos incluido aquí, por tanto, documentación de carácter general como DNI, título universitario, fotografías o certificado de idiomas correspondiente a nivel B1.

Otro instrumento de selección que utilizan las universidades analizadas es la carta de motivación (40,00%), donde habitualmente el candidato debe exponer las razones por las que desea acceder al máster. En algún caso se especifica su extensión (desde 600 a 800 palabras) así como el contenido, como ocurre en UCHCEU (razones para cursar el máster, las habilidades más relevantes del candidato con ejemplos concretos, así como las expectativas del programa formativo y de la universidad).

Lo menos frecuente son las pruebas escritas y las cartas de recomendación (20,00% de las universidades en ambos casos).

3.2. Estructura de las enseñanzas

En segundo lugar, abordamos la *estructura de las enseñanzas*, es decir, el plan de estudios del máster de secundaria para el conjunto de universidades españolas. En concreto, estudiaremos a) la distribución de créditos teóricos (módulos general y específico) y prácticos (módulo Prácticum, que incluye el TFM), b) la distribución en el plan de estudios de los ocho ECTS de libre disposición (analizar la decisión de asignarlos a módulo general, específico, Prácticum o bien crear un módulo nuevo de optatividad), y c) la optatividad de materias en el programa.

a) Distribución en el plan de estudios de los créditos teóricos y prácticos⁸

A través de la Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre, concretamente en su Apartado 5, se informa que el plan de estudios del máster debe abordar tres módulos, con su correspondiente carga lectiva en materia de créditos, que como mínimo debe articularse así: el módulo genérico, con 12 créditos ECTS, el específico, con 24 y el Prácticum (que incluye el TFM), con 16. De esta manera, los legisladores concedían autonomía a cada universidad para asignar los ocho créditos restantes (hasta completar los 60 ECTS del programa).

A continuación, mostramos los resultados obtenidos organizados por los módulos del máster de secundaria indicados anteriormente.

En el módulo genérico, la media de créditos que dedican las universidades españolas es de 14,51 y presenta una dispersión baja ($S_x=2,30$; $CV=0,16$), lo cual significa que hay cierta homogeneidad entre las universidades. El valor máximo registrado es de 20 créditos y el mínimo de 12 (ver tabla 5.10).

Tabla 5.10. Descriptivos básicos de créditos del módulo genérico

Orden ECI	N	Media	Sx	CV	Máx.	Mín.
12 créditos	69 ¹	14,51	2,30	0,16	20	12

¹ En este apartado se ha eliminado la universidad UMH ya que no quedaba clara la distribución entre módulos y podría distorsionar el análisis. Además, recordemos que las universidades UOC-UPF y ULPGC-ULL presentan el mismo plan de estudios por lo que solo han sido contabilizados una vez.

Fuente: elaboración propia

Con un mayor nivel de análisis (ver Tabla 5.11), observamos que el valor más repetido dentro de este módulo común es el de 12 créditos, con el 34,78% de las universidades, que es precisamente el número mínimo que establece la Orden ECI. Le sigue 15 créditos (23,19%) y 16 (13,04%). Encontramos algunos casos aislados, con 20 créditos (solo tres universidades) y 13,5 (una universidad).

⁸ Debido que hay un alto grado de homogeneidad (CV muy bajo), en este apartado del análisis no parece relevante distinguir según titularidad o localización. Únicamente hemos hecho un análisis específico de las universidades que ofrecen los estudios en la modalidad a distancia.

Tabla 5.11. Distribución de créditos del módulo genérico

Nº créditos	N	%
12	24	34,78
13,5	1	1,45
14	9	11,59
15	16	23,19
16	9	13,04
18	7	11,59
19	0	0,00
20	3	4,35

Fuente: elaboración propia

Con relación al módulo específico, donde se cursan las materias de la especialidad, la media de créditos es de 26,00 y también presenta una dispersión muy baja ($S_x=2,37$; $CV=0,09$), con un mayor grado de homogeneidad que en el módulo genérico que acabamos de analizar. El valor máximo registrado es de 32, mientras que el mínimo es de 24 (ver tabla 5.12).

Tabla 5.12. Descriptivos básicos de créditos del módulo específico

Orden ECI	N	Media	Sx	CV	Máx.	Mín.
24 créditos	69	26,00	2,37	0,09	32	24

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, el análisis de frecuencias para la distribución de créditos de este grupo (ver tabla 5.13) nos indica que están fundamentalmente concentrados en 24, con una representación del 42,03% de las universidades españolas, seguido de 26 créditos (14,49%), 25 y 30 créditos (11,59%). En el tramo superior de créditos solo encontramos a tres universidades que dedican 32 créditos a este bloque de materias.

Tabla 5.13. Distribución de créditos del módulo específico

Nº créditos	N	%
24	29	42,03
25	8	11,59
26	10	14,49
27	6	8,70
28	5	7,25
29	0	0,00
30	8	11,59
31	0	0,00
32	3	4,35

Fuente: elaboración propia

En tercer lugar, nos ocupamos de analizar la distribución de créditos correspondientes al módulo de Prácticum, que incluye también el TFM.

Si observamos la tabla 5.14, encontramos que la media de créditos dedicados a este bloque es de 18,47, con un grado de dispersión bajo ($S_x=2,25$; $CV=0,12$). El valor máximo registrado es de 24, mientras que el mínimo es de 16.

Tabla 5.14. Descriptivos básicos de créditos del módulo Prácticum

Orden ECI	N	Media	Sx	CV	Máx.	Mín.
16 créditos	69	18,47	2,25	0,12	24	16

Fuente: elaboración propia

El análisis de frecuencias (ver tabla 5.15) nos revela que la mayoría de universidades optan por asignar 18 y 16 créditos (62,31% sumando ambos casos), seguido de 20 (18,84%). A distancia le siguen las que le dedican 21 y 25 créditos (7,25% en ambos casos).

Tabla 5.15. Distribución de créditos del módulo Prácticum

Nº créditos	N	%
16	21	30,43
17	0	0,00
18	22	31,88
19	2	2,90
19,5	1	1,45
20	13	18,84
21	5	7,25
22	0	0,00
23	0	0,00
24	5	7,25

Fuente: elaboración propia

También hemos diferenciado entre la carga lectiva de las Prácticas externas en centros y TFM. En cuanto a las prácticas externas (ver tabla 5.16), predomina la asignación de 10 créditos (31,88% de las universidades), 12 créditos (28,99% de las universidades) y 14 (18,84%).

Tabla 5.16. Distribución de créditos de la materia de Prácticas externas

Nº créditos	N	%
9	2	2,90
10	22	31,88
11	0	0,00
12	20	28,99
13	3	4,35
14	13	18,84
15	4	5,80
16	0	0,00
17	0	0,00
18	5	7,25

Fuente: elaboración propia

Nota: El valor promedio de créditos ECTS en este bloque es de 12,30.

En cambio, en el TFM (ver tabla 5.17) hay un amplio consenso entre las universidades en otorgar 6 créditos (91,30%), siendo el mínimo 4 y el máximo 12 créditos (1,45% en ambos casos).

Tabla 5.17. Distribución de créditos de la materia de TFG

Nº créditos	N	%
4	1	1,45
5	0	0,00
6	63	91,30
6,5	1	1,45
8	2	2,90
9	1	1,45
12	1	1,45

Fuente: elaboración propia

Nota: El valor promedio de créditos ECTS en este bloque es de 6,17

Por último, también nos hemos detenido en las seis universidades que únicamente ofertan la modalidad de estudios *online* para estudiar el peso específico que otorgan a cada módulo (ver tabla 5.18). Hemos observado que no hay grandes diferencias con respecto a la media global con el total de universidades. Únicamente en el módulo genérico se puede apreciar que las universidades *online* ofertan más créditos en este grupo, si bien cabe resaltar que no es una gran diferencia (media universitaria *online*=15,33; media total universitaria=14,51). Con relación al bloque del Prácticum todas ofertan alrededor de 18 créditos, con la excepción de la UNIR, que tiene 21.

Tabla 5.18. Descriptivos básicos de créditos del máster en las universidades online en comparación con el global

Módulo	Universidades a distancia			Total universidades		
	N	Media	Sx	N	Media	Sx
Genérico	6	15,33	2,13	69	14,51	2,30
Específico	6	25,50	2,29	69	26,00	2,37
Prácticum	6	18,17	1,46	69	18,47	2,25
<i>Prácticas externas</i>	6	10,67	1,37	69	12,30	2,32
<i>TFG</i>	6	7,5	2,29	69	6,17	0,89

Fuente: elaboración propia

b) Distribución en el plan de estudios de los ocho ECTS de libre disposición

Otro elemento que ha requerido una decisión por parte de las universidades ha sido el dedicado al reparto de libre designación de los ocho ECTS que la Orden ECI 3858/2007 (MEC, 2007a). Hemos observado que siete instituciones formadoras han considerado crear un módulo de asignaturas optativas correspondiente a los ocho ECTS, manteniendo el resto de módulos con los créditos propuestos por la normativa (módulo genérico: 12; módulo específico: 24; Prácticum y TFM: 10 y 6). Señalar que seis de ellas se encuentran localizadas en Andalucía (cinco públicas y una privada) y la restante en la Comunidad de Madrid, de titularidad pública.

De las otras universidades, el reparto de los ocho créditos se ha realizado entre los tres módulos, cada una según el criterio que ha considerado pertinente y cuya distribución se refleja en las tablas 5.19 y 5.20.

Tabla 5.19. Descriptivos básicos del reparto de ocho créditos en los módulos del máster (global)

Módulo	N	Media	Sx	Moda	Máx.	Mín.
Genérico	69	2,51	2,30	0	8	0
Específico	69	2,01	2,37	0	8	0
Prácticum	69	2,47	2,25	2	8	0

Fuente: elaboración propia

Tabla 5.20. Distribución del reparto de ocho créditos en los módulos del máster (global)

Módulo	Entre 0-2 (%)	Entre 3-5 (%)	Entre 6-8 (%)
Genérico	47,83	36,23	15,94
Específico	68,12	15,94	15,94
Prácticum	62,32	30,43	7,25

Fuente: elaboración propia

Así, con relación a los datos globales, observamos que en todos los módulos predominan las universidades que dedican entre 0-2 créditos de libre designación. Concretamente, en el módulo genérico la media de créditos que otorgan las universidades es de 2,51 ($Sx=2,30$), con un 47,83% de las universidades que ofertan entre 0-2 créditos. En el módulo específico la media es de 2,01 ($Sx=2,36$), con el 68,12% de los centros que se encuentran en el rango mayoritario de 0-2 créditos, mientras que en el Prácticum la media es de 2,47, con un 62,32% de universidades en dicha horquilla.

Si relacionamos estos datos atendiendo al criterio de titularidad de la universidad (ver tabla 5.21), comprobamos que las universidades privadas otorgan más peso en la distribución de estos créditos al módulo genérico (Media=3,21), mientras que las públicas el mayor número de créditos extra lo conceden al Prácticum (Media=2,35), si bien no hay grandes diferencias entre los tres módulos en este tipo de universidades (cerca de 2). En las universidades privadas, el módulo que menos créditos recibe es el específico (Media=1,93).

Tabla 5.21. Descriptivos básicos del reparto de ocho créditos en los módulos del máster según universidades públicas y privadas

Módulo	Universidades privadas			Universidades públicas		
	N	Media	Sx	N	Media	Sx
Genérico	28	3,21	2,50	41	2,04	2,03
Específico	28	1,93	2,42	41	2,05	2,33
Prácticum	28	2,64	2,14	41	2,35	2,32

Fuente: elaboración propia

c) La optatividad en el máster de secundaria

Además del módulo optativo de ocho créditos al que nos hemos referido en el apartado anterior, también se ha detectado que hay cinco universidades que han decidido ofrecer asignaturas optativas incluidas en el módulo específico (entre tres y seis créditos) y solo una en el genérico (con cuatro créditos) (ver tabla 5.22).

Tabla 5.22. Número de créditos dedicados a la Optatividad en el máster de secundaria

Nº universidades	Nº créditos optativos en Módulo genérico	Nº créditos optativos en Módulo específico	Nº créditos en módulo de otra optatividad
7			8
1			6
1	4		
2		3	
1		4	
1		5	
1		6	

Fuente: elaboración propia

3.3 Las especialidades del máster de secundaria

Las especialidades que ofrecen las diferentes universidades también han sido objeto de estudio. Concretamente, hemos analizado qué especialidades y cuántas se ofertan en el conjunto de universidades españolas dentro del máster de secundaria, organizando el análisis en tres principales bloques.

En primer lugar, nos fijamos en el número de especialidades disponibles (ver tabla 5.23). En global, la media nacional es de 10 especialidades ($Sx=4,88$), siendo la mínima 1 y la máxima 22 (sobre ello incidiremos en el siguiente análisis).

Tabla 5.23. Descriptivos básicos del número de especialidades del máster de secundaria

N	Media	Sx	CV	Máx.	Mín.
71	10,00	4,88	0,49	22	1

Fuente: elaboración propia

Si distinguimos según la titularidad de la universidad (ver tablas 5.24 y 5.25), encontramos que en las universidades privadas la media de especialidades es de 7,86 ($Sx=3,36$), mientras que en las públicas es algo superior con una cifra de 11,44 especialidades de promedio ($Sx=5,29$).

Tabla 5.24. Descriptivos básicos del número de especialidades del máster de secundaria: Universidades privadas

N	Media	Sx	CV
28	7,86	3,36	0,43

Fuente: elaboración propia

Tabla 5.25. Descriptivos básicos del número de especialidades del máster de secundaria: Universidades públicas

N	Media	Sx	CV
43	11,44	5,29	0,46

Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, hemos analizado la frecuencia en el número de especialidades (ver tabla 5.26), dada la heterogeneidad que existe. El número de especialidades más repetido es de 10 (14,1% de las universidades) y 8 (12,7%). Por debajo de esta cifra se sitúan 7 especialidades (7,0%) y, a continuación, un grupo formado por 6, 9, 11, 12 y 14 (en todos los casos, con un 5,6% de los centros).

Tabla 5.26. Distribución del número de especialidades ofertadas en el máster de secundaria

Nº especialidades	Nº universidades	% universidades
1	2	2,8
2	2	2,8
3	3	4,2
4	3	4,2
5	2	2,8
6	4	5,6
7	5	7,0
8	9	12,7
9	4	5,6
10	10	14,1
11	4	5,6
12	4	5,6
13	2	2,8
14	4	5,6
15	2	2,8
16	1	1,4
17	3	4,2
18	2	2,8
19	3	4,2
20	1	1,4
22	1	1,4

Fuente: elaboración propia

En tercer y último lugar, hemos estudiado qué especialidades son las que se ofertan en el máster. Para ello, hemos llevado a cabo un proceso de clasificación de las mismas para, a continuación, categorizarlas y reducir los datos, debido a las variaciones en la nominalización de las mismas. Una limitación encontrada en este análisis ha sido el grado de detalle de la especialidad, pues en algunas universidades únicamente se indicaba el nombre genérico, mientras que en otras se especificaba cada una de las opciones de cada itinerario o especialidad.

Presentamos la información en dos tablas. En la primera (ver tabla 5.27), las especialidades están más agregadas, siguiendo la clasificación de las ramas de conocimiento del Ministerio de Educación y que también recoge el Real Decreto 1393/2007. En concreto, la clasificación realizada ha sido: Artes y Humanidades, Ciencias (que incluye Ciencias de la Salud), Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura, y además hemos añadido Ciclos formativos.

Tabla 5.27. Especialidades ofertadas en el máster de secundaria por ramas de conocimiento

Especialidad por rama de conocimiento	Oferta en el máster de secundaria (%)
Artes y Humanidades	32,6
Ciencias/Ciencias de la Salud	26,3
Ciencias Sociales y Jurídicas	18,5
Ingeniería y Arquitectura	9,5
Formación Profesional	13,0

Fuente: elaboración propia

Tal y como se puede apreciar, las especialidades más ofertadas son las que se encuentran dentro de la rama de Artes y Humanidades (Filosofía, Lenguas, Filosofía...) con un 32,6%, seguido de Ciencias (Física y Química, Biología y Geología, Matemáticas...), con un 26,3% y de Ciencias Sociales (Geografía e Historia, Orientación Educativa, Economía...). Las que menor representación tienen son las de Ingeniería y Arquitectura (Tecnología e Informática), con un 9,5% y Ciclos Formativos, con un porcentaje del 13%.

La segunda tabla (ver tabla 5.28), presenta de forma más desglosada las especialidades identificadas. La categoría "Otros" se refiere a aquellas especialidades minoritarias y que representan individualmente un porcentaje inferior al 1%.

Tabla 5.28. Especialidades ofertadas en el máster de secundaria por categorías

Especialidad	Oferta en el máster de secundaria (%)
Lengua y literatura (castellana, catalana, valenciana, vasca, gallega)	9,1
Tecnología y procesos industriales	8,0
Inglés	7,3
Matemáticas	7,0
Geografía e Historia	6,6
Educación Física	6,4
Biología y Geología	5,9
Orientación educativa	5,7
Física y Química	5,2
Dibujo	4,6
Economía	4,3
Formación y Orientación Laboral (FOL)	3,9
Filosofía	2,7
Música	2,7
Francés	2,5
Administración de empresas	2,2
Lenguas clásicas (Latín y Griego)	2,0
Ciencias Sociales	1,8
Intervención sociocomunitaria	1,8
Sanidad	1,8
Informática	1,5
Ciencias Experimentales	1,0
Hostelería y Turismo	1,0
Otras ¹	4,9

¹ Las especialidades incluidas en "Otras" corresponde a: Ciencias Naturales (0,8%), Alemán (0,8%), FP sector primario, industrial y de servicios (0,8%), Italiano (0,7%), Comunicación Audiovisual (0,4%), Ciclos formativos – Profesor FP (0,3%), Asturiano (0,1%), Chino (0,1%), Ingeniería y Enseñanzas Técnicas (0,1%), Construcciones civiles, edificación y dibujo (0,1%), Imagen y Sonido (0,1%), FP Informática y Comunicaciones (0,1%), Ciclos formativos – Profesor Secundaria (0,1%).

Fuente: elaboración propia

Los datos arrojan que las especialidades con un mayor grado de oferta en el máster de secundaria son Lengua y Literatura (9,1%), Tecnología (8,0%), Inglés (7,3%) y Matemáticas (7,0%). En el ámbito de los Ciclos formativos, identificamos como las más representadas la de FOL (3,9%) y Administración de empresas (2,2%).

4. Reflexiones finales

En este artículo se ha llevado a cabo una visión global de la caracterización del MESOB en España, tomando como eje del análisis tres ámbitos: oferta académica y perfil del alumnado de ingreso, estructura de las enseñanzas y, finalmente, las especialidades. Además, han sido estudiadas tomando como referencia, en algunos casos, variables como titularidad del centro, tipo de estudios y localización. Este panorama general puede servir como una primera aproximación a la temática de estudio y permite formular algunas conclusiones preliminares, a modo de síntesis sobre lo expuesto.

Así, con relación a la oferta académica del MESOB, se trata de un máster *concentrado* dado que solo 12 universidades sobre un total de 72 aglutinan el 40% del total de plazas. Además, en España tenemos una presencia mayoritaria de universidades públicas frente a privadas y, también, con predominio de la modalidad de estudios presencial. Las universidades privadas ofrecen más alternativas de estudio (semipresencial y a distancia).

Dentro de este apartado, otro aspecto que nos parece relevante retomar es la escasa atención que recibe la descripción del perfil deseable del futuro profesor y la ausencia de pruebas de selección específicas. Así, con relación al primer punto, en la mayoría de centros universitarios, el perfil del candidato que accede al máster está basado únicamente en requisitos formales (títulos, idiomas), quedando olvidado el denominado “currículum blando”, que hace referencia a sus cualidades y/o competencias. En lo que se refiere a los procesos de selección, solo en 15 universidades, privadas, se contempla la realización de pruebas de acceso al máster, si bien son comunes a otros estudios que oferta el centro.

El segundo análisis, relativo a la estructura de las enseñanzas, nos ofrece como dato principal la existencia de cierta homogeneidad en la distribución de créditos de los diferentes planes de estudios del MESOB. Así pues, en la mayoría de universidades el diseño y organización curricular de los créditos sigue el criterio que establece la Orden ECI 1393/2007 (12 ECTS en el genérico; 24 ECTS en el específico y 16 ECTS corresponden al Prácticum). No obstante, en la asignación de los ocho créditos ECTS de libre disposición apreciamos mayor disparidad, de forma que las universidades privadas están dando ligeramente más peso al módulo genérico, mientras que las públicas hacen lo propio con el Prácticum. Así mismo, existe una minoría que ha diseñado un módulo adicional de optatividad para centralizar estos ocho créditos.

En cuanto a las especialidades, el tercer y último análisis presentado, observamos una mayor disparidad en su oferta, dado que contamos con centros que ofrecen un mínimo de una especialidad, frente a 22, registrando una media de 10 especialidades por universidad. Si nos detenemos en el criterio de titularidad, son las universidades públicas, en general, las que ofrecen más especialidades. Por ramas de conocimiento, predomina Artes y Humanidades, mientras que por disciplinas, Lenguas, Tecnología y Matemáticas.

Hasta el momento nos hemos centrado en un análisis descriptivo de lo que arrojan estos datos preliminares, pero parece que se haga necesario también reflexionar sobre algunas cuestiones que se encuentran hoy en el centro del debate cuando abordamos el máster de secundaria. Algunas de las mismas, como veremos, se pueden tomar así mismo como prospectiva del estudio.

La primera reflexión que queremos abordar es con relación a la organización del máster en tres módulos (teoría, didáctica de la especialidad y Prácticum). Siguiendo a Valdés, Bolívar y Moreno (2015), cuestionamos que sea el formato más apropiado para integrar la teoría con la práctica, pues suelen implementarse como bloques fragmentados y, además, generan problemas de coordinación con evidentes consecuencias en la preparación del alumnado (ANECA, 2012; Hernández y Carrasco, 2012; Sánchez-Tarazaga, 2017; Serrano, 2013). Por ello, se deben dedicar esfuerzos para crear proyectos interdisciplinares que favorezcan el sentido formativo de las competencias. En esta línea, consideramos que se debe aprovechar el potencial del módulo de prácticas para superar esta limitación, de forma que vertebre el currículo y se pueda ofrecer una perspectiva más integradora del plan de estudios. Precisamente sobre esta visión de las prácticas externas nos detendremos en otro capítulo del libro.

Otra inquietud que nos suscita esta estructura es la mayor extensión del módulo específico en detrimento de las otras dos. Además, dentro de este módulo, debería cuestionarse el sentido y la

función que están desempeñando asignaturas como *Complementos de formación disciplinar* (que no responde a la finalidad didáctico-pedagógica del máster) pues se ha entendido (o ha interesado) equivocadamente como un incremento de los contenidos disciplinares, llegando a suponer hasta un 25% del total de los 60 créditos de la titulación, tal y como apuntan algunos estudios (González Sanmamed, 2012; Valdés, Bolívar y Moreno, 2015).

Por otra parte, el máster, al igual que las propuestas que le precedieron, sigue articulado en la base de un modelo consecutivo (recordemos que ello implica el estudio de una disciplina específica y, posteriormente y con duración inferior, especialización didáctico-pedagógica), lo que ha generado bastantes críticas, entre ellas su impacto negativo en la construcción de la identidad profesional docente y el desprestigio de la formación pedagógica (Bolívar, 2007; Santos y Lorenzo, 2015).

Una segunda cuestión relacionada también con la estructura del currículo tiene que ver con la libre asignación de los ocho ECTS que establece la Orden ECI. La tendencia, según los datos analizados, es un reparto no homogéneo entre los diferentes módulos de hasta dos créditos. Esto supone, como ya advirtiera un informe de la ANECA (2012), que se puedan dar distribuciones muy desiguales entre universidades. La autonomía de la que disponen para distribuir estos créditos puede generar diferencias a la hora de transmitir una finalidad del máster más o menos didáctico-pedagógica o, por el contrario, disciplinar (Manso, 2012). Aun así, queremos poner la atención sobre el plan de estudios que realizan las universidades andaluzas. No es un hecho casual que tengan cierta similitud entre ellos, creando un cuarto módulo de optatividad. Se llevó a cabo un proyecto de diseño curricular consensuado con el objetivo de favorecer la movilidad de su alumnado (González, Jiménez y Pérez, 2011) de forma que los estudiantes de este máster pudieran cursar el módulo genérico y el Prácticum en su ámbito provincial mientras que el módulo específico en otra universidad de la comunidad autónoma. Otro asunto diferente es la posibilidad que ofrece alguna universidad de cursar créditos optativos en materias que no están directamente relacionadas con la profesión docente, algo poco coherente bajo nuestro punto de vista, teniendo en cuenta que se trata de un máster profesionalizador.

En tercer lugar, el tema de las especialidades también nos ofrece un mensaje de desigualdad en el panorama universitario. En un trabajo anterior (Manso, 2012) ya se ponía de manifiesto que existen tantas especialidades como propuestas (incluso encontramos las mismas especialidades con nombres distintos), especialidades que no se han ofertado y, también, otras que están presentes en muchas universidades, pero con un número muy bajo de estudiantes. Todo esto vislumbra la falta de eficiencia en la gestión de recursos (tanto materiales como humanos). Además, el hecho de que se oferten unas u otras puede atribuirse a factores culturales e históricos de cada facultad o incluso poderes fácticos, pero quizá, por encima de ello, se debería realizar un análisis de la demanda del mercado laboral de futuros docentes y así ajustar plazas a las necesidades de cada especialidad, lo que nos llevaría a otra discusión.

Tal y como presentaba uno de los informes de Eurydice (2013), solo algunas comunidades autónomas de nuestro país han desarrollado procesos para estudiar el mercado de trabajo con relación a las variaciones en la oferta y demanda de profesorado; siendo, sin embargo, una tendencia generalizada en Europa incorporar estas tareas de monitorización de las necesidades de profesorado en el país. Se trata de estudios que ayudan a poner en marcha medidas con tal de anticiparse y equilibrar la oferta con la demanda de docentes. En otro sentido, se encuentra Cataluña como caso excepcional, pues a través del órgano correspondiente de la Generalitat (*Departament d'Ensenyament*), ha creado un sistema global de matriculación que permite, entre otros aspectos, distribuir de manera más eficiente entre las diferentes universidades tanto las especialidades como los estudiantes que cursarán las especialidades.

También conviene recordar con relación a las especialidades que establece el Decreto 1834/2008 que no hay una correspondencia entre estas con las titulaciones conducentes al máster. Aunque esta diversidad en sí no tiene efectos legales, pues para acceder a profesor solo se exige la posesión del máster (con independencia de la especialidad cursada), ha provocado un problema de desigualdad en el alumnado que accede al mismo, con una repercusión negativa en su formación, tal y como alertaba ANECA (2012).

No queremos finalizar sin hacer mención a las pruebas de acceso al máster. En nuestro estudio hemos comprobado que únicamente las universidades privadas (no en todas, pero sí un nú-

mero importante) han optado por establecer algún requisito de entrada al máster, ya sea mediante documentación *extra* (carta de motivación, currículum o cartas de referencia) o bien a través de la realización de una prueba de admisión y entrevista personal, aunque sin ningún contenido específico referido a la carrera docente. Este hecho suscita dos cuestiones. La primera de ellas es ¿por qué solo las universidades de titularidad privada son las que establecen este requisito? ¿Es incompatible para la supervivencia de la universidad pública incluir alguna prueba adicional de acceso? Y la segunda pregunta, supone un debate más amplio y que tiene que ver con la selección docente. En este sentido nos planteamos si debe seleccionarse al profesorado antes de la formación o después de esta. Nos parece que la selección del profesorado es un asunto discutible, pero que debe repensarse necesariamente porque, tal y como exponía la Comisión Europea (2011), en la actualidad no se puede asegurar que los procedimientos actuales de selección en muchos de los Estados miembros, entre ellos España, estén atrayendo a los mejores candidatos.

En los párrafos anteriores se puede deducir la existencia de una cierta autonomía por parte de las universidades a la hora de diseñar el máster. Ahora bien, creemos que no ha sido totalmente aprovechada (Tiana, 2013) y se ha creado un sistema *excesivamente abierto*, en alusión de las palabras de Valdés, Bolívar y Moreno (2015), provocando planteamientos y desarrollos formativos relativamente diferentes, en detrimento de una formación de calidad que merece el profesorado de Educación Secundaria. Estas desigualdades también tienen su reflejo, además de lo expuesto anteriormente, en los órganos de dirección del máster, la distribución horaria o los precios de la matrícula, entre otros. Todos ellos se tratan de aspectos relevantes que no se han incluido en este primer estudio, pero que sería deseable completar en futuras investigaciones.

Llegados a este punto y basándonos en la magnitud de las cifras presentadas y las reflexiones que acabamos de compartir, queremos poner de manifiesto la responsabilidad y la atención cuidada que merece este programa por parte de las universidades, a quienes reivindicamos como los agentes para formar al profesorado (Prats y Marín, 2017). No obstante, sería deseable que estas se apoyaran en las instituciones autonómicas, quienes pueden asumir aún un protagonismo si lo consideran pertinente en el diseño y desarrollo del MESOB.

Finalmente, y a modo de conclusión, después de diez años del nacimiento del MESOB en nuestro país, su puesta en marcha se ha llevado a cabo de forma desigual en las diferentes comunidades autónomas, a pesar de existir un plan de estudios común que emana desde la Orden ECI. En cualquier caso, tal y como afirman Serrano y Pontes (2015), la implementación de este máster ha generado un mayor interés por la formación de los profesores de secundaria, que se ha traducido en el desarrollo de múltiples investigaciones y estudios sobre esta temática y, más importante aún, se ha abierto paso al debate para favorecer su renovación y mejora.

Si bien podría iniciarse una serie de sugerencias de mejora sobre el modelo formativo (acceso, formadores del profesorado, duración, etc.), nos situamos en la línea que plantea Martínez Martín (2016), cuando señala que las propuestas de mejora de la formación docente no pueden entenderse al margen de una reforma conjunta de la formación inicial y permanente. Incluso vamos un paso más allá, pues la cuestión formativa utilizada de forma aislada no es suficiente para marcar una diferencia en términos de calidad del sistema educativo (López Rupérez, 2015; Moreno Olmedilla, 2006).

Por tanto, y a nuestro entender, las políticas de formación tienen que formularse en un marco más amplio, que abarque las políticas del profesorado como un bloque único, de forma que se tomen decisiones de forma coordinada y, por contra, que no se aborden como procesos independientes. Este marco interpretativo, aún incipiente, ha sido recogido en la política educativa mediante el término *teacher education system* (Comisión Europea, 2013) y, recientemente, por Manso y Valle (2016) como *Lifelong Teacher's Education* (Permanente Educación Docente).

Además de la voluntad política para posibilitar los cambios en este sentido, esperemos que esta primera aproximación desde una perspectiva global favorezca la realización de estudios complementarios con el fin de configurar una visión todo lo completa posible para ir articulando las decisiones adecuadas en relación con el máster de secundaria.

Referencias

- ANECA (2012). *Sobre la implantación del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Análisis de situación y propuestas de mejora*. Madrid: ANECA.
- Ayala, A. y 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.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top*. London: McKinsey & Company.
- Bolívar, A. (2004). La Educación Secundaria Obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1).
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, 12, 13-30.
- Chetty, R., Friedman, J. N. y Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impact of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American Economic Review*, 104(9), 2633-2679.
- Clark, C. M. (1995). *Thoughtful Teaching*. London: Cassell.
- 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]. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/95f8b344-5fe3-4e6d-a763-0fd4c0d951c2>
- Comisión Europea (2011). *Policy approaches to defining and describing teacher competences* (Report of a Peer Learning Activity in Naas, 2-6 October 2011), Education and Training 2020 Programme.
- Comisión Europea (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- Consejo de Educación (2001). Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación. [5680/91 EDU 18]. Disponible en: [https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/05980es1\(futurosobjprecisos\).pdf](https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/05980es1(futurosobjprecisos).pdf)
- Córdoba, F., Del Rey, R. y Ortega, R. (2010). Abordando la conflictividad social en el instituto de Secundaria. En F. Imbernón (Coord.), *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de Educación Secundaria* (pp. 111-128). Barcelona: Graó.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence, *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D., Gatlin, S. J. y Vasquez, J. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42) 16-17, 20. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v13n42.2005>
- Darling Hammond, L. y Lieberman, A. (2012). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. Nueva York: Taylor & Francis.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Barcelona: Paidós.
- Egido, I. (2013). La formación del profesorado como factor clave de la calidad educativa. Contribuciones desde la educación comparada. En VV.AA., *Conversaciones con un maestro (Liber Amicorum)*. Estudio interdisciplinar de discípulos y colegas en homenaje al profesor Dr. D. José Luis García Garrido (pp. 163-166). Madrid: UNED-Ediasa.
- Egido, I. (2017). El prácticum como elemento clave en la iniciación al desarrollo profesional docente: debate y líneas de futuro. En H. Monarca y B. Thoilliez (Coords.), *La profesionalización docente: debates y propuestas* (pp. 133-147). Madrid: Síntesis.
- Esteve, J. M. (2001). El profesorado de Secundaria: Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes*, 3, 7-30.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

- Esteve, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti (Coord.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp.19-69). Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.
- Eurydice (2002). *Temas clave de la educación en Europa. La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática* (Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral). Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.
- Eurydice (2013). *Key data on Teachers and School Leaders in Europe*. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2797/91785
- González, J. C., Jiménez J. R. y Pérez H. M. (2011). El nuevo modelo formativo del profesorado de Educación Secundaria y su proceso de implantación en las universidades andaluzas. *Revista Fuentes*, 11, 65-85.
- González Bertolín, A. y 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). *El nuevo profesor de secundaria: La formación inicial del docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó
- González Pérez, T. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 135-144.
- González Sanmamed, M. (2015). El practicum en la formación del profesorado de Secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 301-319.
- Hanushek, E. (2004). *Some Simple Analytics of School Quality*, Working Paper No. 10229, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: what is the research evidence?* Auckland, Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality. Recuperado de http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003
- Hernández, M. J. y 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, 2-2012, 127-152.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado*. Barcelona: Ocatredo.
- López Rupérez, F. (2015). "MIR educativo" y profesión docente: un enfoque integrado. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 283-299.
- 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. y Valle, J. M. (2016). La cuestión docente hoy. Claves para una política de cambio. En J.M. Valle y J. Manso (Dir.), *La 'cuestión docente' a debate: Nuevas perspectivas* (pp. 179-182). Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación*, 30, 27-56. doi: 10.5565/rev/educar.312
- Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-55.
- Martínez Martín, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón*, 68(2), 9-16. doi: 10.13042/Bordon.2016.68201
- Menor, M. y Rogero, J. (2016). *La formación del profesorado escolar: peones o profesionales (1970-2015)*. Madrid: La Muralla.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, nº 307, 24 de diciembre de 2001, pp. 49400-49425.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2005). Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. *Boletín Oficial del Estado*, nº 21, 25 de enero de 2005, pp. 2846-2851.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158-17207.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2007a). 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. *Boletín Oficial del Estado*, 312, 53751-53753.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2007b). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, nº 260, 30 de octubre de 2007, pp. 44037-44048.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2007c). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, nº 89, 13 de abril de 2007, pp.16241-16260.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2008). 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 secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, nº 287, 28 de noviembre de 2008, pp. 47586-47591.
- Moreno Olmedilla, J. M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 10(1).
- OCDE (2005). *The definition and selection of key competences: Executive summary*. París: OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OCDE (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the world*. París: OCDE.
- OCDE (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century: Lessons from around the world*. París: OCDE.
- 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). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Prats, E. y Marín, A. (2017). La formación inicial de docentes: enfoques contrapuestos. En H. Monarca y B. Thoilliez (Coords.), *La profesionalización docente: debates y propuestas* (pp. 17-30). Madrid: Síntesis.
- Rivkin, S., Hanushek, E. y 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 de la Plana.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2015). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 263-281.
- Serrano, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Serrano, R. y Pontes, A. (2015). Nivel de desarrollo de las competencias y objetivos generales del Máster Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Perfiles educativos*, 37 (150), 39-55. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982015000400003&script=sci_arttext&tlng=pt
- 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.
- Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidad y discursos. *Revista de Educación*, 350, 105-122.
- Valdés, R., Bolívar, A. y Moreno, A. (2015). Una valoración de la formación inicial de profesores en España: el máster en Educación Secundaria. *Educação em Revista*, 31 (3), 251-278.
- Zabalza, M. A. y Zabalza, M^a A. (2011). *Profesores y profesión docente: Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea.