

## El acceso a la formación inicial del profesorado y la mejora de la calidad docente

Pello Urkidi Elorrieta<sup>1</sup>; Daniel Losada Iglesias<sup>2</sup>; Víctor López Ramos<sup>3</sup>; Rocío Yuste Tosina<sup>4</sup>

Recibido: Febrero 2019 / Evaluado: Septiembre 2019 / Aceptado: Septiembre 2019

**Resumen.** La implantación del “Espacio Europeo de Educación Superior” ha supuesto la renovación de los estudios de Educación en España. Este artículo tiene como objetivo analizar el acceso a la formación inicial de los profesores a los nuevos grados de Educación Infantil y Primaria en las universidades públicas españolas. Tras realizar un estudio piloto, se ha recogido información de la totalidad de los centros públicos a través de la base de datos del Ministerio de Educación de España de los cursos 2012-2013 y 2016-2017. Los resultados obtenidos informan de una gran variabilidad de situaciones en cada comunidad autónoma, aunque a nivel estatal se constata que existe una bajada progresiva en el número de plazas, un aumento significativo de la nota de corte y una motivación alta por cursar estas titulaciones. De cara a asegurar la calidad docente se concluye que es necesario un mayor ajuste en la oferta de plazas y una revisión profunda de los vectores docentes.

**Palabras clave:** Educación Superior; maestros de infantil; maestros de primaria; educación de maestros; acceso a la educación.

### [en] The Access to Faculty Initial Training and the Improvement of Teaching Quality

**Abstract.** The “European Higher Education Area” programme entails new bachelor’s degrees in Education in Spain. This article aims to analyse the initial training access of Pre-school and Primary Education teachers in the Spanish public universities. After carrying out a pilot study, data has been collected from the total of public centres through the database of the Ministry of Education of Spain, school years 2012-2013 and 2016-2017. The results obtained report a large variability in situations within each autonomous community, although at a state level it is confirmed that there is a progressive decrease in quota, a meaningful increase in cut-off marks, and a high motivation to take these degrees. In order to guarantee the quality of teaching, we conclude that it is necessary a better adjustment of the quota offer and a deep revision of teaching vectors.

**Keywords:** Higher Education; preschool teachers; elementary school teachers; teacher education; access to education.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión de Resultados y Conclusiones. 5. Referencias.

**Cómo citar:** Urkidi, P., Losada, D., López, V. y Yuste, R. (2015). El Acceso a la Formación Inicial del Profesorado y la Mejora de la Calidad Docente. *Revista Complutense de Educación*, 31 (3), 353-364.

### 1. Introducción

Los sistemas educativos llevan tiempo en proceso de transformación. Ante los profundos cambios derivados de la sociedad del conocimiento, el sistema educativo está siendo interpelado a responder a nuevos retos (Esteve, 2006; Hargreaves, 2003; Montero, 2006). Durante un largo periodo la formación del profesorado en España no ha sido un asunto prioritario de las políticas educativas (Esteve 2008; Montero 2006).

En las últimas décadas han proliferado los estudios e informes nacionales e internacionales (Barber y Mourshed, 2007; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015, 2018; Eurydice, 2001-2005; UNESCO, 2015) con el fin de dirigir los procesos de cambio y asegurar la calidad del sistema educativo. El punto de partida de estos estudios ha sido la Declaración de Bolonia de 1999 sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la Estrategia de Lisboa de la Unión Europea en el año 2000. Ambas contribuyen a la nueva sociedad del conocimiento, a partir

<sup>1</sup> Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (España)  
E-mail: pello.urkidi@ehu.es

<sup>2</sup> Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (España)  
E-mail: daniel.losada@ehu.es

<sup>3</sup> Universidad de Extremadura (España)  
E-mail: vmlopez@unex.es

<sup>4</sup> Universidad de Extremadura (España)  
E-mail: rocioyuste@unex.es

de la convergencia de los diferentes sistemas universitarios europeos (Egido, 2011). En el contexto nacional, se han analizado dichos informes con el objetivo de reflexionar sobre cómo atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado (Marcelo y Moreno, 2006). Las evaluaciones externas tipo PISA, otros informes de la OCDE (TALYS, PIRLS, TIMSS) y evaluaciones de carácter más interno como las evaluaciones de diagnóstico han contribuido a agrandar el eco del debate en la opinión pública.

A partir de los noventa del siglo pasado se han señalado diferentes temas clave en Educación: transformación del currículo y descentralización de la gestión educativa, establecimiento de estándares y sistemas de evaluación de rendimiento, nuevos entornos de aprendizaje, desarrollo de las competencias básicas e integración de las TIC. En la actualidad hay un interés renovado por el papel que desempeña el profesorado (Tiana, 2013).

A la hora de analizar la calidad del profesorado, hay dos cuestiones fundamentales: el acceso a la profesión docente (ingreso a la formación inicial y su currículo, e incorporación al sistema educativo) y las políticas de formación permanente. En el caso del Estado español, el acceso consta de una fase de oposición con dos ejercicios, y una segunda fase de concurso donde se valora la formación académica del aspirante y su experiencia docente. Una vez seleccionados, los futuros docentes deben realizar un periodo de prácticas que, en teoría, también forma parte del proceso selectivo (Egido, 2010).

El sistema de acceso basado en oposiciones está profundamente cuestionado y todavía más con los nuevos perfiles profesionales fijados para los docentes (Conferencia de Decanos de Educación, 2017; Escudero, 2010; Egido, 2010; Imbernón, 2006; diferentes aportaciones en Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018<sup>5</sup>; Tiana, 2013, 2017; Valle y Manso 2014). Últimamente, se ha propuesto establecer un sistema de prácticas tipo MIR después de aprobar las oposiciones, similar al utilizado para el acceso a la profesión médica, para superar su carácter de mero trámite administrativo (Conferencia de Decanos de Educación, 2017; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018). Asimismo, cada vez se subraya más la necesidad de un buen acompañamiento en la inserción a la docencia, la importancia –y la carencia– de programas de inducción para el profesorado novel (Marcelo, 2009; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018; Sancho y Hernández-Hernández, 2014; Valle y Manso, 2014).

El presente artículo se limita al análisis del acceso a la formación inicial dentro del sector público. El periodo analizado recoge la reciente implantación de los nuevos grados en educación (EEES) a partir del curso 2009-2010, que en el caso de los títulos de magisterio suponía un cambio importante, con el paso de las antiguas diplomaturas de tres años de duración a los nuevos grados de cuatro. Román y Cano (2008) ofrece una visión histórica del proceso y Maldonado (2004) se centra en la elaboración de los libros blancos de las nuevas titulaciones de maestros en el marco del EEES.

Aunque se aprecian cambios significativos en las nuevas propuestas de grado y del Máster de Secundaria, algunos autores (Bolívar, 2006a 2006b; Escudero y Luis, 2006; Marcelo y Moreno, 2006; Romero, Luis, García y Rozada, 2006) manifestaron un gran escepticismo respecto a la posibilidad de cubrir las “fallas estructurales” que la formación inicial tenía: alejamiento universidad y sistema educativo, falta del desarrollo de las didácticas específicas frente a enfoques todavía excesivamente disciplinares y/o academicistas, falta de estrategias para un aprovechamiento del aprendizaje experiencial de las prácticas, revisión crítica de los modelos docentes anteriores y desarrollo de una identidad docente autónoma, formación adecuada para la atención a la diversidad cultural, estrategias para una buena gestión del aula y sus conflictos, integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje y una adopción acrítica del modelo Tuning de competencias.

Una visión también crítica de los nuevos planes de estudio la realizan algo más tarde Fernández, Rodríguez y Rodríguez (2010), subrayando la primacía que la economía del conocimiento neoliberal ha supuesto para el desarrollo del “capitalismo académico”.

El modelo de formación inicial ha sido profundamente cuestionado con la implantación de los nuevos grados y del Máster de Secundaria. Contreras, Elliot, Escudero, Gimeno Sacristán, Korthagen, Perrenoud, Santos Guerra y Zeicher resaltan la importancia de reflexionar sobre la práctica, pero con estrategias adecuadas para poder seguir desarrollando a posteriori ese saber basado en la experiencia (Pérez Gómez, 2010). Contreras (2010) subraya la necesidad de reflexionar en la formación inicial sobre los modelos docentes previos vividos. Se cuestionan los dogmas psicológicos, didácticos y organizativos, porque “la práctica puedes ser una fuente de aprendizaje o un arsenal de rutinas” (Santos Guerra, 2010, p. 180). Por otro lado, en los últimos años desde la opinión pública se ha cuestionado de manera muy crítica la calidad educativa de la formación inicial, aunque existe un gran desconocimiento de las aportaciones de los nuevos grados en Educación.

Recientemente, se han producido diferentes aportaciones críticas sobre la formación inicial de maestros desde una perspectiva nacional, europea y latinoamericana (Ayala y Luzón, 2013; Bruns y Luque, 2014; Colén Riau, 2017). Martínez (2016) ha coordinado un monográfico titulado “La formación inicial de maestros: una responsabilidad compartida” donde se presentan tres grandes dificultades para avanzar: la cultura resistente al cambio del profesorado universitario, el diseño de las políticas de selección, contratación y promoción, y la actitud contemplativa de la

<sup>5</sup> En dichas Jornadas hubo participaciones tanto a nivel personal de autores de relevancia (Marchesi, Marina, Fernández-Enguita, López Ruperez, Martínez, Martín, ...) como de colectivos (Foro de Sevilla, Conferencia de Decanos de Educación, Proyecto Atlántida, ...)

administración educativa y universitaria. Los cambios deben basarse más en una renovación del modelo formativo y de la cultura docente de las facultades de Educación, que en la reforma de los planes de estudios.

Desde la Conferencia de Decanos de Educación y desde Cataluña se han presentado propuestas de mejoras de la formación inicial. Con diferentes matices, ambos documentos presentan una serie de propuestas (Ametller y Codina, 2017; Conferencia de Decanos de Educación, 2017; Martínez y Prats, 2018):

1. Visión global de la profesión docente, articulando y haciendo coherente sus diferentes etapas: acceso a la formación inicial, formación y sistema de acceso a la profesión.
2. Colaboración sistemática y estrecha entre los agentes educativos (facultades de Educación, las consejerías o departamentos de Educación y los centros educativos) especialmente mediante la creación de una red de centros y tutores de prácticas que aporte valor añadido.
3. Revisión y cálculo riguroso sobre las necesidades de egresados en relación al profesorado necesitado realmente, con un ajuste razonable en la oferta de plazas de acceso a la formación inicial. También se contempla la posible realización de pruebas de acceso específicas, pero ampliando los requisitos a los meramente académicos.
4. Unido a lo anterior aumentar el coeficiente de experimentalidad de los títulos de grado y del máster para asegurar la calidad educativa ante las nuevas demandas del perfil del profesorado.
5. Valorización real del carácter formativo del Practicum, igualando su carácter formativo al de las prácticas clínicas de las titulaciones de ciencias de la salud, lo que permitiría una atención en la línea de las tan reclamadas experiencias de prácticas dual o de aprendizaje basado en la experiencia.
6. Respecto a la estructura de los títulos, se presentan cambios importantes en las dos propuestas, siendo más radical la catalana, que llega a abogar por una ampliación de los estudios hasta los 300 créditos.
7. En la propuesta catalana se subraya la importancia de un cambio en la cultura docente del profesorado universitario encargado de la formación inicial de los futuros maestros, que suponga un conocimiento y aplicación de las metodologías de aprendizaje colaborativo y de la competencia de aprender a aprender, del aprendizaje basado en la investigación de la experiencia, mayor exigencia académica y acercamiento a la realidad de las aulas.

Este estudio tiene la finalidad de profundizar sobre el acceso a la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria en el Estado español y sus comunidades, y aportar una visión crítica sobre esta cuestión, ante las críticas de la opinión pública basadas en una visión neoliberal del sistema educativo, los nuevos retos del perfil del profesorado derivados de la nueva sociedad del conocimiento, la baja tasa de natalidad previsible en los próximos años y la necesidad de garantizar la calidad docente del futuro profesorado,

## 2. Método

### 2.1. Participantes

En la presente investigación se ha analizado el acceso al sistema universitario español en los títulos de Educación en los centros públicos. En la primera fase se ha realizado un estudio piloto y exploratorio en el que han participado 32 centros universitarios de 17 comunidades autónomas. La participación ha sido significativamente muy alta. Según el censo realizado por la Conferencia en 2013 existen 115 centros universitarios que imparten títulos de Educación, de los que 74 son públicos. La participación de los mismos alcanzó el 43%.

En la segunda fase, se recogieron datos de la totalidad de las 39 universidades públicas españolas que imparten en la actualidad las titulaciones de Educación Infantil o Educación Primaria (MECD, 2013; 2017). En total se han analizado 56 y 57 centros universitarios respectivamente. (Tabla 1).

### 2.2. Instrumentos

En la fase piloto se ha realizado una encuesta online para la recogida de datos sobre múltiples aspectos relacionados con las características de implantación de los nuevos grados en Educación. En este artículo se han utilizado algunos datos referidos al acceso a los grados en Educación Infantil y Educación Primaria.

En una segunda fase se ha utilizado la base de datos del Ministerio de Educación de España de los cursos 2012-2013 y 2016-2017, referidos a los indicadores de admisión en la universidad española (MECD, 2013; 2017):

- Oferta de Plazas: Número de plazas universitarias para los estudiantes de nuevo ingreso en los estudios oficiales de grado de Educación Infantil o Educación Primaria en universidades públicas presenciales. Son acordadas entre las universidades y las comunidades autónomas.
- Nota Mínima de Admisión: Esta nota no la decide cada universidad. Se corresponde con la del último estudiante que ha sido admitido en el proceso de preinscripción por el cupo general en cada centro.

- Preferencia de la Titulación: Relación entre el número de estudiantes que eligen el grado en Educación Infantil o Educación Primaria en primera opción y el número de plazas ofertadas en ese grado (preinscritos en primera opción / oferta).
- Adecuación de la titulación: Porcentaje de estudiantes de nuevo ingreso en la titulación de Educación Infantil o Educación Primaria procedentes de la preinscripción que han elegido ese grado en primera opción (matrícula nuevo ingreso en primera opción / matrícula de nuevo ingreso).

Asimismo, se han obtenido datos de la Estadística de Estudiantes de 2016-2017 (MECD, 2018a):

- Egresados: Número de personas que han concluido los estudios de Educación Infantil y Educación Primaria.

Tabla. 1. Número de universidades y centros que imparten los grados en Educación Infantil y Primaria en España en los cursos 2012-2013 y en 2016-2017

Comunidades Autónomas	Total Universidades	Total Centros Educación Infantil	Total Centros Educación Primaria
Andalucía	8	9	9
Aragón	1	3	3
Asturias	1	1	1
Baleares	1	1	1
Canarias	2	2	2
Cantabria	1	1	1
Castilla y León	4	9	9
Castilla-La Mancha	1	4	4
Cataluña	5	5	5
Valencia	3	3	3
Extremadura	1	2	2
Galicia	3	5	5
Madrid	4	6	6
Murcia	1	1	1
Navarra	1	1	1
País Vasco	1	3	3
Rioja (La)	1	1	1
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>56</b>	<b>57</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de MECD (2013;2017)

Por último, se han utilizado datos de la Estadística de Profesorado y otro personal de 2016-2017 (MECD, 2018b):

- Profesores en Activo: Número de profesores de Educación Infantil y Educación Primaria en activo.

### 2.3. Procedimiento

La presente investigación se ha llevado a cabo en dos fases. En la primera se realizó un estudio piloto y exploratorio diseñado por la Comisión Ejecutiva de la Conferencia de Decanos de Educación. Se recogieron datos sobre diferentes aspectos del acceso a las nuevas titulaciones de Educación basadas en el Espacio Europeo de Educación Superior, comparando el año de implantación de los títulos y el curso 2014-2015. La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario en la plataforma Google Drive entre el 2014 y el 2015. Para esta investigación sólo se han tenido en cuenta los datos referidos a los grados en Educación Infantil y Educación Primaria en universidades públicas.

Tras la presentación y discusión ante la Asamblea de la Conferencia de Decanos se vio conveniente profundizar sobre el acceso a los grados en Educación en la universidad pública. Con el objeto de profundizar sobre esta temática, los investigadores del presente trabajo decidieron hacer una segunda fase mediante la explotación de los datos recogidos en las bases de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, referidos al acceso en los cursos 2012-2013 y 2016-2017. No se han utilizado los datos del periodo analizado en la fase piloto puesto que había variaciones importantes en la metodología de recogida de datos del ministerio. A partir del curso 2012-2013 se mantiene la misma metodología, lo que ofrece una estabilidad y una fiabilidad mayor de los datos.

En este trabajo se presentan el análisis de los datos y conclusiones de esta segunda fase, enriqueciéndolo con algunas aportaciones del estudio piloto previo.

## 2.4. Análisis de datos

En este estudio se han utilizado datos sobre el acceso a los grados en Educación Infantil y Educación Primaria de todas las comunidades autónomas y los totales del Estado. Cada comunidad autónoma incluye los datos de todas sus universidades públicas. Se han realizado diferentes estadísticos descriptivos (sumas, porcentajes, promedios, relaciones entre datos y variaciones entre años) con el objeto de comparar el curso 2012-2013 con el curso 2016-2017. Para el análisis de datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS en su versión 22.

## 3. Resultados

El acceso a las enseñanzas oficiales de grado está regulado por una normativa básica a nivel estatal (BOE 138). En la misma se recogen los requisitos de acceso, las vías de entrada, los límites máximos de plazas, los procesos de admisión, los plazos de prescripción y periodos de matriculación, así como las reglas para establecer el orden de prelación en la adjudicación de plazas en las universidades públicas.

Teniendo en cuenta la organización territorial de España, los datos se han estructurado por comunidades autónomas, las cuales tienen amplias competencias educativas. Para facilitar la lectura de los mismos, se ha dividido esta dimensión en 3 categorías: (1) las plazas ofertadas y el número de egresados; (2) la evolución de la nota de corte; (3) Motivación e interés del alumnado en la elección de los grados en Educación Infantil y Primaria.

### 3.1. Plazas ofertadas y número de egresados

Con el proceso de implantación de los nuevos grados basados en el EEES, en algunas comunidades se produjo un ajuste importante en las plazas ofertadas, como se constató en el estudio piloto que comparó el año de implantación (2009-2010 o 2010-2011 según cada comunidad) con el año 2014-2015, con un 12% de descenso en Educación Infantil y un 13% en Educación Primaria a nivel del Estado. Esta variación no ha sido homogénea en todas las comunidades.

Consecuentemente, los datos comparativos del periodo 2012-2013 y 2016-2017 muestran una bajada poco significativa en el número de plazas de acceso ofertadas en las universidades públicas españolas (Tabla 2). El porcentaje de decrecimiento en el Estado ha sido 3,07 puntos en Educación Infantil y 3,31 puntos en Educación Primaria.

En el grado en Educación Infantil, de las 17 comunidades analizadas 4 de ellas tienen una variación negativa de más del 9%: Asturias, Islas Baleares, Cataluña y Murcia. Destaca el descenso de la oferta en las Islas Baleares superior al 40%. El resto no tiene una variación significativa, exceptuando Castilla-La Mancha, Galicia y Madrid, con una subida de plazas superior al 7%.

En el grado en Educación Primaria ha habido más comunidades autónomas que han reducido su oferta de plazas. Aragón y Canarias destacan con ajustes por encima del 25%. Entre el 8% y el 10% de decrecimiento se sitúan Andalucía, Cataluña, Castilla y León y Murcia.

Por el contrario, se observa que algunas comunidades aumentan su oferta entre el 7% y el 12%, compensando en parte anteriores ajustes más severos. Islas Baleares, Madrid y Castilla-La Mancha son ejemplos de estas subidas.

Otro elemento fundamental para entender el acceso a la profesión docente es el número de egresados de estas titulaciones (Tabla 3).

Dado que las tasas de rendimiento en estos estudios son altas, superior al 90% en ambas titulaciones (MECD, 2017), casi la totalidad de las plazas cubiertas se convierten en graduados que están en disposición a comenzar a trabajar como docentes. La media estatal de egresados en base al número total de profesorado en activo es un 6%, lo que supone una oferta excesiva para las necesidades del sistema educativo español.

No obstante, se confirman las diferencias entre comunidades autónomas, destacando las comunidades de Castilla-León, Madrid, Murcia y Extremadura, con una excesiva tasa de egresados superior a la media del Estado.

Tabla. 2. Número de plazas ofertadas y su variación entre los cursos 2012-2013 y 2016-2017 en los grados en Educación Infantil y Educación Primaria.

Comunidad Autónoma	Educación Infantil			Educación Primaria		
	PO (1)	PO (2)	DIF. % (3)	PO (1)	PO (2)	DIF. % (3)
Andalucía	1,924	1,801	-6.00	3,296	3,042	-8.00
Aragón	360	360	0	480	360	-25.00
Asturias	160	140	-12.50	240	205	-14.58
Baleares	205	120	-41.46	298	335	12.41
Canarias	314	325	1.04	683	480	-29.72
Cantabria	130	130	0	195	195	0

Comunidad Autónoma	Educación Infantil			Educación Primaria		
	PO (1)	PO (2)	DIF. % (3)	PO (1)	PO (2)	DIF. % (3)
Castilla y León	785	725	-7.64	1,075	965	-10.23
Castilla-La Mancha	280	300	7.14	560	600	7.14
Cataluña	870	800	-9.20	1,395	1260	-10.71
Valencia	890	890	0	1,210	1210	0
Extremadura	280	280	0	490	490	0
Galicia	440	471	7.05	500	491	-1.80
Madrid	1,030	1,167	13.30	1,160	1257	8.36
Murcia	208	186	-10.57	481	420	-12.68
Navarra	110	110	0	180	180	0
País Vasco	360	360	0	520	520	0
Rioja (La)	75	75	0	150	150	0
<b>Total</b>	<b>8,421</b>	<b>8,240</b>	<b>-3.07</b>	<b>12,913</b>	<b>12,160</b>	<b>-3.31</b>

Nota: (1) Plazas Ofertadas en 2012-2013; (2) Plazas Ofertadas en 2016-2017; (3) Variación Porcentual.

Tabla. 3. Número de egresados en los grados en Educación Infantil y Primaria, profesorado en Activo según titularidad y comunidad autónoma y su relación en el curso 2016-2017

Comunidad Autónoma	Egresados			Profesorado en Activo			Relación % (5)
	PUB (1)	PRI (2)	Total	PUB (3)	PRI (4)	Total	
Andalucía	4,621	0	4,621	51,144	29,549	80,693	5.7
Aragón	629	0	629	7,480	5,346	12,826	4.9
Asturias	308	0	308	4,943	2,838	7,781	4
Baleares	336	0	336	5,676	5,152	10,828	3.1
Canarias	663	0	663	10,263	6,198	16,461	4
Cantabria	259	0	259	3,319	2,365	5,684	4.6
Castilla y León	1,491	817	2,308	12,804	8,662	21,466	10.8
Castilla-La Mancha	589	0	589	13,949	4,902	18,851	3.1
Cataluña	1,753	551	1,753	35,197	36,616	71,813	2.4
Valencia	1,842	636	2,478	25,556	21,602	47,158	5.3
Extremadura	647	0	647	7,392	2,437	9,829	6.6
Galicia	999	0	999	14,161	9,290	23,451	4.3
Madrid	2,751	2,785	5,536	24,505	41,167	65,672	8.4
Murcia	658	581	1,239	10,209	6,460	16,669	7.4
Navarra	207	52	259	4,046	3,023	7,069	3.7
País Vasco	773	532	1,305	12,382	13,734	26,116	5
Rioja (La)	180	0	180	1,816	1,399	3,215	5.6
No Presenciales (6)	0	2,652	2,652				
<b>Total</b>	<b>18,706</b>	<b>8,606</b>	<b>26,761</b>	<b>244,842</b>	<b>200,740</b>	<b>445,582</b>	<b>6</b>

Nota: (1) Egresados en universidades públicas de ambas titulaciones. (2) Egresados en universidades privadas de ambas titulaciones. (3) Profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria en la red pública. (4) Profesorado de Educación Infantil y Primaria en la red privada. (5) Relación entre el número de egresados totales y el número de docentes en activo. (6) Las universidades privadas no presenciales se han agrupado en una categoría diferenciada puesto que pueden tener alumnado de todas las comunidades autónomas.

Fuente: Elaboración propia a partir de MECD (2018a; 2018b)

### 3.2. Evolución en la nota de corte

La primera consideración a realizar es que el punto de partida de cada comunidad es muy variado (Tabla 4). En el caso de Educación Infantil, en el curso 2012-2013, un 35% de las comunidades tuvieron una nota de corte entre 5 y 6 puntos, un 30 % tuvieron entre 6 y 7 puntos, y por encima de 7 puntos un 35%. En el curso 2016-2017 se produce una mejora, situándose entre 5 y 6 puntos el 30%, entre 6 y 7 el 23% y subiendo por encima de 7 puntos hasta el 47%.

En Educación Primaria, casi la mitad de las comunidades (47%) tuvieron una nota de corte situada entre 5 y 6 puntos. Entre 6 y 7 puntos, se sitúan el 30% de las comunidades y con más de 7 puntos el restante 23%. En esta

titulación, sí se producen cambios significativos en el curso 2016-2017, pasando a estar en el primer intervalo el 35 %, entre 6 y 7 puntos el 12% y por encima de 7 puntos el 53% del total.

La media estatal de la nota de corte ha tenido una leve subida en Educación Infantil en el periodo 2016-2017 (0,22 puntos). En cambio, en Educación Primaria se aprecia una subida importante superior al medio punto. En este apartado también se encuentra una gran variedad de situaciones.

En Educación Infantil la mayoría de las comunidades presenta una tendencia positiva. Destacan comunidades con una subida superior a un punto, como son Galicia, Madrid y Asturias. Con subidas no tan significativas y por encima de la media están Murcia, Andalucía y Canarias. El decrecimiento mayor se produce en las comunidades de Cantabria, País Vasco y Valencia. No obstante, hay que tener en cuenta que estas dos últimas comunidades tenían la nota de corte más alta del Estado, superando los 8 puntos.

Respecto a Educación Primaria se constatan subidas significativas en la mayoría de las comunidades. Madrid, Asturias, Andalucía, Galicia, Cataluña y Canarias tienen una subida superior al punto en la nota de corte. Por encima de la media se encuentran Cantabria, Aragón y Murcia. Las bajadas más significativas se producen en Valencia y País Vasco. En estos dos casos también se repite la misma situación que en el Grado en Educación Infantil, puesto que las notas de corte eran de las más altas en el curso 2012-2013.

Tabla. 4. Nota de corte y su variación entre los cursos 2012-2013 y 2016-2017 en los grados en Educación Infantil y Educación Primaria

Comunidad Autónoma	Educación Infantil			Educación Primaria		
	Media (1)	Media (2)	Dif.	Media (1)	Media (2)	DIF.
Andalucía	6.01	6.38	0.37	5.86	7.21	1.35
Aragón	6.19	6.33	0.14	6.03	6.68	0.65
Asturias	5.06	6.07	1.01	5.00	6.45	1.45
Baleares	5.00	5.19	0.19	5.00	5.00	0
Canarias	7.62	7.88	0.26	6.93	8.08	1.15
Cantabria	6.58	6.01	-0.57	5.03	5.66	0.63
Castilla y León	5.18	5.30	0.12	5.09	5.26	0.17
Castilla-La Mancha	5.67	5.56	-0.11	5.66	5.49	-0.17
Cataluña	7.83	7.78	-0.05	6.89	8.20	1.31
Valencia	8.17	7.90	-0.27	8.40	8.06	-0.34
Extremadura	5.01	5.07	0.06	5.00	5.03	0.03
Galicia	6.26	7.58	1.32	6.24	7.61	1.37
Madrid	6.71	7.78	1.07	6.28	8.06	1.78
Murcia	7.58	8.06	0.48	7.50	8.09	0.59
Navarra	7.12	7.19	0.07	7.08	7.15	0.07
País Vasco	8.45	8.15	-0.30	8.30	7.95	-0.35
Rioja (La)	5.05	5.00	-0.05	5.00	5.00	0.00
<b>Total</b>	<b>6.44</b>	<b>6.66</b>	<b>0.22</b>	<b>6.19</b>	<b>6.76</b>	<b>0.57</b>

Nota: (1) Nota de Corte en 2012-2013; (2) Nota de Corte en 2016-2017; (Dif) Variación

Fuente: Elaboración propia a partir de MECD (2013;2017)

### 3.1. Motivación e interés del alumnado en la elección de los grados en Educación Infantil y Primaria

La preferencia de la titulación mide la relación entre los preinscritos que eligen la primera opción con la oferta de plazas que realizaba la universidad. Tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria, en el curso 2012-2013 la media estatal era 202,42 y 174,62 puntos respectivamente (Tabla 5). Teniendo en cuenta el alto número de plazas ofertadas este dato refleja una alta demanda de la titulación. En el curso 2016-2017, la preferencia se mantiene alta en ambas titulaciones, aunque en Educación Infantil hay un descenso de 25 puntos.

El análisis por comunidades autónomas del grado en Educación Infantil refleja una gran variabilidad entre las mismas, aunque todas ellas superan la preferencia de titulación sobre las plazas ofertadas. Aunque hay una corrección a la baja en el periodo 2012-2013 y 2016-2017, existen algunas excepciones como Madrid, Galicia y Andalucía, con mejoras sustantivas de su preferencia.

En el caso de Educación Primaria, prácticamente se mantiene con un valor alto la preferencia en el periodo estudiado. En el análisis por comunidades también se constata variabilidad entre las mismas.

Tienen subidas significativas Andalucía, Asturias, Galicia y Madrid. Los descensos son significativos en Canarias, Castilla-La Mancha, Murcia, Navarra, País Vasco y La Rioja, aunque estas comunidades mantienen su preferencia por encima de las plazas ofertadas.

Con el objeto de profundizar sobre la motivación del alumnado es necesario revisar los datos de la adecuación de las titulaciones. Desde el punto de vista estatal, las dos titulaciones no han tenido un comportamiento idéntico. En Educación Infantil se ha producido una leve reducción del porcentaje de alumnado matriculado en primera opción en el periodo 2012-2013 y 2016-2017 (Tabla 6). En Educación Primaria se observa un incremento de casi 5 puntos en la adecuación. No obstante, ambos grados tienen un porcentaje alto de adecuación, superior al 78%.

Al realizar el análisis por comunidades autónomas, en el curso 2012-2013 del grado en Educación Infantil, el 5,5% de las mismas tienen una adecuación menor al 70%, otro 5,5% se sitúan entre el 70 y el 80%, el 53,5% se sitúan entre el 80 y el 90%, y el 35,5% tienen una adecuación superior al 90%.

Cuatro cursos más tarde la adecuación por debajo del 70% se mantiene en el 5%. Sin embargo, la adecuación entre 70 y 80% crece, situándose en el 30%. Por el contrario, los intervalos con adecuaciones más altas disminuyen. En el intervalo entre el 80 y 90% sólo se encuentra el 35% de las comunidades y con más del 90% se observa un 30%.

Asturias, Castilla-León, Valencia, Extremadura, Galicia y sobre todo Madrid descienden significativamente en su adecuación de la titulación. Por el contrario, Aragón y Murcia tienen subidas relevantes.

En el caso de la titulación de Educación Primaria, en el curso 2012-2013 se observa que el 17,5% de las comunidades se sitúan por debajo del 70% de la adecuación. En el intervalo entre el 70 y 80% de la adecuación existe un 30,5% de comunidades, entre el 80 y el 90 un 41,5% y con más del 90% el 10,5%.

Tabla. 5. Preferencia de las titulaciones de Educación Infantil y Primaria y su variación entre los cursos 2012-2013 y 2016-2017

Comunidad Autónoma	Educación Infantil			Educación Primaria		
	PRE (1)	PRE (2)	DIF. (3)	PRE (1)	PRE (2)	DIF. (3)
Andalucía	100.00	161.00	61.00	139.00	241.00	112.00
Aragón	160.70	163.33	2.63	143.47	148.61	5.14
Asturias	170.63	157.86	-12.77	143.75	187.80	44.05
Baleares	214.15	178.33	-35.82	139.26	121.79	-17.47
Canarias	254.68	248.33	-6.35	232.25	188.75	-43.50
Cantabria	214.62	193.08	-21.54	162.05	172.82	10.77
Castilla y León	159.47	136.99	-22.48	163.10	150.31	-12.79
Castilla-La Mancha	269.64	178.33	-91.31	235.72	156.34	-79.38
Cataluña	189.13	147.90	-41.23	150.06	148.77	-1.29
Valencia	162.89	168.50	5.61	143.67	138.25	-5.42
Extremadura	149.29	114.29	-35.00	127.80	122.62	-5.18
Galicia	153.98	239.45	85.47	147.31	226.79	79.48
Madrid	142.63	212.77	70.14	126.43	225.15	98.72
Murcia	309.62	250.00	-59.62	245.11	195.00	-50.11
Navarra	236.36	196.36	-40.00	225.56	172.78	-52.78
País Vasco	254.67	190.49	-64.18	193.38	166.94	-26.44
Rioja (La)	298.67	252.00	-46.67	250.67	197.33	-53.34
<b>Total</b>	<b>202.42</b>	<b>187.59</b>	<b>-14.83</b>	<b>174.62</b>	<b>174.18</b>	<b>-.44</b>

Nota: (1) Preferencia en 2012-2013; (2) Preferencia en 2016-2017; (3) Variación entre los cursos académicos.

Fuente: Elaboración propia a partir de MECD (2013; 2017)

Tabla. 6. Adecuación de las titulaciones de Educación Infantil y Primaria y su variación entre los cursos 2012-2013 y 2016-2017

Comunidad Autónoma	Educación Infantil			Educación Primaria		
	ADE (1)	ADE (2)	DIF (3)	ADE (1)	ADE (2)	DIF (3)
Andalucía	79.00	78.00	1.00	71.00	72.00	0.01
Aragón	64.37	69.60	5.23	60.19	71.78	10.99
Asturias	89.22	84.67	-4.55	84.46	89.90	5.44
Baleares	97.89	95.28	-2.61	65.12	85.67	20.55
Canarias	83.36	84.51	1.15	83.90	88.31	4.41
Cantabria	96.92	99.26	2.34	83.51	88.18	4.67
Castilla y León	84.30	80.59	-3.71	81.58	80.71	-0.87

Comunidad Autónoma	Educación Infantil			Educación Primaria		
	ADE (1)	ADE (2)	DIF (3)	ADE (1)	ADE (2)	DIF (3)
Castilla-La Mancha	90.78	89.71	-1.07	80.21	83.68	3.47
Cataluña	90.40	89.52	-0.88	87.01	91.91	4.90
Valencia	81.10	75.78	-5.32	73.06	73.02	-0.04
Extremadura	80.94	76.89	-4.05	76.76	77.11	0.35
Galicia	84.20	78.81	-5.39	76.79	79.27	2.48
Madrid	80.96	71.03	-9.93	60.13	73.79	13.66
Murcia	89.30	92.78	3.48	84.63	88.81	4.18
Navarra	96.46	99.16	2.70	94.44	94.57	0.13
País Vasco	80.48	80.13	-0.35	75.42	82.24	6.82
Rioja (La)	96.05	96.39	0.34	90.13	91.30	1.17
<b>Total</b>	<b>86.22</b>	<b>84.83</b>	<b>-1.27</b>	<b>78.14</b>	<b>83.07</b>	<b>4.84</b>

Nota: (1) 2012-2013; (2) 2016-2017; (Dif.) Variación

Fuente: Elaboración propia a partir de MECD (2013;2017)

Si se observa el curso 2016-2017, en el intervalo inferior al 70% de adecuación no se encuentra ninguna comunidad. Entre el 70 y 80% se sitúan el 35,5%, entre el 80 y el 90% el 47,5%, y por encima del 90% el 17%.

Ninguna comunidad ha sufrido un descenso significativo. Con incrementos importantes, en un primer grupo destacan Baleares y Madrid, y en un segundo grupo con subidas menos pronunciadas se encuentran Asturias, Canarias, Cantabria, Cataluña, Murcia y País Vasco.

#### 4. Discusión de resultados y conclusiones

Teniendo en cuenta los aspectos analizados se pueden extraer las siguientes conclusiones. Fruto de la autonomía universitaria y de las competencias propias de las comunidades, una primera conclusión es la existencia de una gran variabilidad de situaciones en todo lo relacionado con el acceso a estas titulaciones. La diversidad entre ellas se puede explicar debido a las diferentes dinámicas socioeconómicas, políticas y universitarias de cada comunidad.

Asimismo, el acceso a estas titulaciones está caracterizado por una alta demanda de plazas unida a una gran oferta de las universidades públicas. La regulación de las plazas de acceso es una decisión difícil para las administraciones educativas y universitarias. Para la primera, justificar un descenso en el número de plazas ofertadas es difícil porque son titulaciones de gran demanda. A las diferentes universidades también les resulta difícil aceptar una reducción importante de plazas, debido a que son una fuente de ingresos importante en base a la matrícula. Por otro lado, para las facultades de Educación tener un número elevado de alumnado dentro de sus centros ha sido un elemento de poder dentro de la propia institución universitaria.

Otros factores importantes a tener en cuenta son las expectativas de jubilaciones masivas en los años posteriores a la implantación de los nuevos grados, así como el paso de diplomatura a grado en estas titulaciones. Esto provocó que en un primer momento hubiera un crecimiento significativo en la demanda. Con el tiempo se ha ido regulando y el número de prescripciones ha bajado, aunque se mantiene un número elevado.

A pesar de todo, existe un gran interés y una alta motivación del alumnado por estos estudios. En este sentido, las notas de corte de estas dos titulaciones se pueden considerar altas, lo que refleja un aumento en la valoración social de estos estudios.

Desde la implantación de los nuevos grados basados en el EEES se constata también un ajuste de las plazas ofertadas. Este ajuste era necesario, debido a la transformación de las antiguas diplomaturas estructuradas en 3 cursos a los nuevos grados organizados en 4 años. Una decisión en sentido contrario hubiera supuesto la necesidad de nuevos recursos.

No obstante, el desarrollo e implementación de los nuevos grados se vio gravemente afectado por la crisis económica, lo que supuso fuertes recortes para las universidades. No sólo dificultó la obtención de nuevos recursos humanos, incluso se impidió la reposición de las plazas de profesorado existente que se iban jubilando. De esta situación todavía se están resintiendo muchos departamentos vinculados a la docencia en estas titulaciones.

En relación a la oferta, diversos autores ya señalaban la conveniencia de una reducción de la oferta de plazas antes de la implantación de los nuevos grados (Esteve, 2008; Pedró, 2008). Los datos analizados confirman que se mantiene un desequilibrio del número de egresados respecto a las necesidades docentes del sistema educativo en cada comunidad. Además, la dinámica demográfica evoluciona hacia un descenso en la tasa de natalidad que tiene un impacto en el sistema educativo, con el cierre de aulas en la etapa de infantil. Este descenso también llegará a los estudios universitarios. La administración educativa y las universidades deberían limitar las plazas de acceso

que ofrece cada comunidad, manteniendo gran parte de los recursos universitarios para poder asegurar la calidad educativa planteada dentro del EEES en la formación inicial del profesorado.

La discusión sobre el número de plazas ofertadas en el acceso para lograr un número menor de egresados es un tema candente que incluso ha sido abordado por la Conferencia de Rectores de España (CRUE, 2018). Sin embargo, este análisis y las propuestas realizadas han sido criticadas por la Conferencia de Decanos de Educación (2018) con argumentos de peso, basados en el desconocimiento de la realidad de estas titulaciones y del sistema educativo no universitario.

De cara a asegurar la calidad educativa, otra medida imprescindible es la revisión por parte de la universidad de los vectores docentes en estas titulaciones. Estos vectores sirven para definir los distintos tamaños de grupo en base a la metodología (clase magistral, grupo práctico, seminario, grupos de ordenador y laboratorios) a utilizar en cada una de las asignaturas a impartir. De esta manera, en la formación inicial del profesorado se puede mejorar el grado de experimentalidad con el objeto de lograr una buena aplicación de las metodologías activas contempladas en el EEES y una atención más personalizada hacia el alumnado. Este cambio puede permitir responder mejor a las necesidades que la sociedad actual exige a la formación inicial del profesorado para la escuela del siglo XXI.

Otro punto importante estaría en un replanteamiento profundo de varios aspectos del practicum, y en especial, en un mayor reconocimiento de la dedicación docente del profesorado universitario, que permita un mayor acompañamiento y un mejor aprovechamiento del conocimiento experiencial del alumnado.

Por último, habría que volver a subrayar que el eje central de este artículo ha sido el acceso a las titulaciones habilitantes para el desempeño docente en Educación Infantil y Educación Primaria. Este análisis se debería de completar con una visión holística de la forma de acceder a la función docente en sus diferentes etapas: formación inicial de los egresados, listas de sustituciones, oposiciones y periodo de prácticas.

#### 4. Referencias

- Ametller, J. y Codina, F. (Coord.) (2017). *La mejora de la formación inicial de docentes. Reflexiones y propuestas*. Recuperado de <https://mif.cat/wp-content/uploads/2017/01/ModeloFormativoES.pdf>
- Ayala, A. y Luzón, A. (Coords.) (2013). Retos y desafíos de la formación del profesorado en el siglo XXI: una visión comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 22.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*, McKinsey & Company, Social Sector Office. Recuperado de [http://www.oei.es/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf)
- BOE nº 138 de 7 de junio de 2014, Real Decreto 412/2014 del 6 de junio por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado.
- Bolívar, A. (2006a). La formación del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En J. M. Escudero y A. Luis (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro. Barcelona.
- Bolívar, A. (2006b). La formación del profesorado: entre la posibilidad y la realidad, *Con-Ciencia Social*, 10, 69-81.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Como mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Mundial.
- Colén Riaú, M. T. (Ed.) (2017). *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros. Una visión caleidoscópica*. Barcelona: Octaedro.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *La profesión docente en Europa: Prácticas, Percepciones y Políticas. Informe Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Conferencia de Decanos de Educación. (2017). *Documento de la conferencia nacional de decanos/as y directores/as de educación sobre la formación y el acceso a la profesión docente. Bases para una establecer una carrera profesional*. Recuperado de <http://www.conferenciadecanoseduacion.es>
- Conferencia de Decanos de Educación. (2018). *Nota de Prensa sobre Informe CRUE*. Recuperado de <http://www.conferenciadecanoseduacion.es/nota-prensa-las-declaraciones-la-crue-las-titulaciones-magisterio-la-profesion-docente/>
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 61-82.
- CRUE (2018). *La Universidad Española en Cifras 2016-2017*. Recuperado de <http://www.crue.org/SitePages/La-Universidad-Espa%C3%B1ola-en-Cifras.aspx>
- Egido, I. (2010): El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XXI*, 13, 47-67.
- Egido, I. (2011). Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011). Cincuenta años de historia de España en perspectiva europea. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 33-50.
- Elliot, J. (2010). El "estudio de la enseñanza y del aprendizaje": una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 223-242.

- Escudero, J. M. (2010). La selección y evaluación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 201-222.
- Escudero, J. M. y Luis, A. (Eds.)(2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- Esteve, J. M. (2008). Anexo 3: La formación del profesorado como iniciación a la cultura docente. En M. Martínez, *El professorat i el Sistema Educatiu Català. Propostes per el debat* (pp. 231-269). Editorial Mediterránea/Fundació Jaume Bofill. Barcelona.
- Eurydice (2001-2005). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa Vol. I-IV*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gov.es/educacion/mc/redie-eurydice/estudios-informes/eurydice/estudios.html>
- Fernández, E., Rodríguez, H. y Rodríguez, M. (2010). La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del "capitalismo académico". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 151-174.
- Gimeno, J. (2010). La carrera profesional para el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 243-260.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional. ¿Qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 240, 41-50.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja*. Barcelona: Grao.
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 83-101.
- Maldonado, A. F. (2004). Los Títulos de Grado de Magisterio: el proceso de su diseño. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 43-59.
- Marcelo, C. y Moreno, J. M. (Coords.)(2006). *La tarea de enseñar: atraer, formar retener y desarrollar buen profesorado*. *Revista de Educación*, 340.
- Marcelo, C. (Coord.)(2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M. (Coord.)(2016). La formación inicial de maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 9-16.
- Martínez, M. y Prats, E. (Coord.) (2018). *Mejora para la formación inicial para la docencia. Acciones Estratégicas*. Recuperado de <https://mif.cat/wp-content/uploads/2018/10/AccionsEstratES.pdf>
- MECD (2013). *Estadística de universidades, centros y titulaciones* (Curso 2012-2013). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/universidades-centros-titulaciones/curso-2012-2013.html>
- MECD (2017). *Estadística de universidades, centros y titulaciones* (Curso 2016-2017). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/universidades-centros-titulaciones/curso-2016-2017.html>
- MECD (2018a). *Estadística de Estudiantes* (Curso 2016-2017). [http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/alumnado/2016-2017\\_Rend.html](http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/alumnado/2016-2017_Rend.html)
- MECD (2018b). *Estadística del profesorado y otro personal* (Curso 2016-2017). <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/profesorado/estadistica/2016-2017-RD.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Jornadas Educar para el siglo XXI. Desafíos y propuestas sobre la profesión docente*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gov.es/yosoyprofe/documentacion.html#ancla00-2>
- Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-86.
- Pedró, F. (Coord.) (2008). *El professorat de Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterránea/Fundació Jaume Bofill.
- Pérez Gómez, A. (Coord.) (2010). *Reinventar la profesión docente*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68.
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 103-122.
- Román, J. M. y Cano, R. (2008). La formación de maestros en España (1838-2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio. *Educación XXI*, 11, 73-101.
- Romero, J., Luis, A., García Pérez, F. F. y Rozada, J. M. (2006). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. *Con-Ciencia Social*, 10, 15-67.
- Sancho, J. M. y Hernández-Hernández, F. (Coords.)(2014). *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual*. Octaedro. Barcelona.
- Santos Guerra, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 175-200.

- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. Retos y desafíos de la formación del profesorado en el siglo XXI: una visión comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Valle, J. M. y Manso, J. (2014). *La voz del profesorado. Acceso a la profesión docente e inserción en el puesto de trabajo*. Recuperado de <http://www.consejogeneralcdl.es/images/LA%20VOZ%20DEL%20PROFESORADO.pdf>
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado: repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-150.