Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

02

ANÁLISIS, CAPACITACIÓN, MADUREZ PROFESIONAL Y REFLEXIÓN EN EL MÁSTER DE PROFESORADO EN UNA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

ANALYSIS, TRAINING, PROFESSIONAL MATURITY AND REFLECTION IN THE MASTER OF TEACHERS AT A SPANISH UNIVERSITY

Antonio Nadal Masegosa[1]
E-mail: antonionm@uma.es
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2788-0058
[1]Universidad de Málaga. España.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Nadal Masegosa, A. (2021). Análisis, capacitación, madurez profesional y reflexión en el Máster de Profesorado en una universidad española. *Revista Conrado, 17(82)*, 14-20.

RESUMEN

El presente artículo refleja el resultado del análisis, fruto de la investigación, de los requisitos de mayor puntuación en el conjunto de las exigencias para la superación del Trabajo de Fin de Máster del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, como son la capacitación y la madurez profesional, por un lado, y la capacidad de análisis y reflexión, por otro. Partiendo de una reflexión general de un estado del arte muy diverso a nivel europeo, y muy exiguo a nivel jurídico-estatal español, se estudia el caso de una universidad española, dentro de una materia de fundamental relevancia social como es la formación del profesorado de enseñanza secundaria. Desde una perspectiva crítica y analítica, y en todo momento atendiendo igualmente a la cuestión estructural de los estudios, recurriendo a fuentes originales, se estudia la instrucción de futuros profesionales de la enseñanza.

Palabras clave:

Educación del profesorado, estudiantes, maestrías, profesores, programas de educación.

ABSTRACT

This article reflects the result of the analysis, as a result of research, of the highest scoring requirements in the set of requirements for passing the Master's Final Project of the Master's Degree in Compulsory Secondary Teaching and Baccalaureate, Professional Training and Language Teaching, such as capacity and professional maturity, on the one hand, and the capacity for analysis and reflection, on the other. Starting from a general reflection of a very diverse state of the art at the European level, and very limited at the Spanish legal-state level, the case of a Spanish university is studied, within a subject of fundamental social relevance such as teacher training in Secondary education. From a critical and analytical perspective, and at all times also taking into account the structural question of the studies, using original sources, the instruction of future teaching professionals is studied.

Keywords:

Teacher education, students, masters degrees, teachers, education programs.

INTRODUCCIÓN

El Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES) es el título habilitante para la docencia en dichos periodos académicos en el Estado español. La formación del profesorado es un tema del que se debate e investiga desde hace varias décadas y, en ocasiones, parecieran existir tantos modelos como personalidades expertas en educación hubiera.

La Comisión Europea, por su parte, subraya la importancia de la formación inicial del profesorado (ITE), pero sus componentes presentan una diversidad considerable: El nivel de cualificación de máster (CINE 7) es el nivel mínimo de ITE para trabajar en el primer ciclo de la educación secundaria general en 17 países: la República Checa, Alemania, Estonia, España, Francia, Croacia, Italia, Luxemburgo, Hungría, Polonia, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Islandia y Serbia; en 15 países solo se requiere el nivel de licenciado (CINE 6): Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Irlanda, Grecia, Chipre, Letonia, Lituania, Malta, Rumanía, Reino Unido, Montenegro, Macedonia, Noruega y Turquía. En los Países Bajos, una licenciatura es suficiente para enseñar en el primer ciclo de la educación secundaria; en Austria, para trabajar en la educación secundaria general solo exigen también una licenciatura. En Europa coexisten dos modelos: el concurrente (formación con una ruta profesional de inicio) y el consecutivo (se estudia una disciplina y después se recibe una especialización docente):

"La mayoría de los países especifican una duración mínima de la capacitación profesional. La duración media es de 60 créditos de ECTS, lo que corresponde aproximadamente a un año de formación a tiempo completo". (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015)

En el Estado español, pese a que se exigen cuatro años de estudios para ejercer la enseñanza infantil de segundo ciclo, la enseñanza primaria, o la educación social, o grados en psicología o pedagogía igualmente de cuatro años, más cursar el año académico del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, especialidad Orientación Educativa, para ejercer esta última enseñanza, tras un grado de casi cualquier disciplina se puede ingresar en el MAES y en unos meses, en un curso académico, ya se obtiene el título correspondiente para ejercer la enseñanza secundaria, si bien para ejercer en instituciones estatales hay que aprobar oposiciones con una alta carga de exigencia memorística.

El desarrollo legislativo estatal sobre el MAES es bastante reducido, constando, básicamente, de tres páginas en la Orden ECI/3858/2007 (España. Jefatura del Estado, 2007), 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, y de seis páginas en el Real Decreto 1834/2008, (España. Jefatura del Estado, 2008), 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.

En el caso que evaluamos en estas líneas, el alumnado del MAES de la Universidad de Málaga presenta un índice de aprobados de más del 99,61% (España. Universidad de Málaga, 2019d), una cifra que nos hace detenernos en las exigencias de análisis, capacitación y madurez profesional que se requiere a casi la totalidad de los cientos de estudiantes que obtienen su certificado cada año.

METODOLOGÍA

En el artículo se presenta un estudio de caso efectuado en la Universidad de Málaga, forma parte de una investigación de aún mayor calado que obtendrá diversos resultados acerca del Máster de Profesorado y la formación que implica, deteniéndonos en este específico escrito en las categorías que dan título al artículo: Análisis, capacitación, madurez profesional y reflexión.

El paradigma dentro del cual se desarrolla es cualitativo, partiendo del estudio de la documentación oficial y legal como origen fundamental de los datos que obtenemos.

Los textos empleados ejercerían el papel de muestra inequívoca e intencional, dado que, al igual que en la docencia, en el ámbito universitario local, autonómico y nacional, son los discursos y las competencias mencionadas y de obligado cumplimiento aquello a lo que tanto profesorado como alumnado debe ceñirse en todo momento.

Las cuestiones que pretenden resolverse a través de la investigación están relacionadas con los requisitos establecidos en el Máster de Profesorado y el peso otorgado a ellos, cuya concreción, o ambigüedad, quienes lean podrían determinar si son oportunos, o si por el contrario ofrecen inconcreciones y vaguedades.

El diseño de investigación partiría en todo momento del deseo de difusión de las terminologías, los objetivos, y las realidades que viven cada día, y cada curso académico,

alumnado y profesorado. Recurriendo al origen de las informaciones, quienes desearan realizar análisis comparados, contrastes interuniversitarios, estudios críticos, o análisis empíricos e incluso cuantitativos, estarían en disposición de efectuarlos.

Las fuentes primarias de conocimiento nos llevan al análisis de dos documentos primordiales en este caso, dado que no existirían escritos análogos por parte del legislador, en este caso, el Estado español. Dichos documentos son la Plantilla de Evaluación de la Comisión Evaluadora Universidad de Málaga (2019c) y la Guía para el Trabajo Fin de Máster. Curso 2019-2020 (España. Universidad de Málaga, 2019a).

DESARROLLO

En la citada plantilla, cuyo título en su lugar original indicaría que no fue modificada desde el año 2015, comprobamos como se exige una valoración total igual o superior al 50 % en cada uno de los tres bloques requeridos para superar la defensa del Trabajo Fin de Máster, cuya relevancia no es simétrica: un 20% cuentan las competencias de comunicación escrita (competencia B), solo otro 20% las competencias de comunicación oral (competencia C), y un 60% de la calificación se otorga a las denominadas competencias para sintetizar e integrar los aprendizajes adquiridos y aportar ideas propias (competencia A). Dentro de estas últimas competencias, se establecen unas llamativas puntuaciones: Hasta 15 puntos para la fundamentación y referencias, hasta 25 puntos para la capacitación y madurez profesional y hasta 20 puntos para la capacidad de análisis y de reflexión.

Los porcentajes coinciden con las puntuaciones, por lo cual comprobamos como lo que tendría más peso, en base al documento original, para ejercer la docencia en enseñanza secundaria, formación profesional e idiomas sería lo que denominaron capacitación y madurez profesional, y en lo que ello implica nos detendremos. Por ejemplo, el alumnado que solo unos meses atrás se matriculó en el MAES debe mostrar evidencias de comprensión y conocimiento de tendencias y debates actuales en el ámbito educativo general y específico de la especialidad (España. Universidad de Málaga, 2019c). Veamos algunas temáticas generales que incluía la revista de más alto impacto en la enseñanza en el Estado español en su último número completo analizado:

- Prácticas de mediación docente: Oportunidades y riesgos en el comportamiento mediático de jóvenes (Berger, 2020).
- Nuevos genios-emprendedores: Itinerario y trayectorias de excelencia educativa universitaria (Möller-Recondo & D´Amato, 2020).
- El rendimiento escolar: Nuevos recursos multimedia frente a los apuntes tradicionales (Halpern, et al., 2020).
- Sexting en adolescentes: Prevalencia y comportamientos (Ojeda, et al., 2020).

De este índice, obtenemos unos cuantos temas: Igualdad de género, tecnologías, emociones, cibermedios, empresa, comunicación familiar y pedagógica, violencia escolar, profesores, redes sociales, voces domesticadas, falsa participación, usos problemáticos de internet y depresión en adolescentes. ¿Podremos establecer una relación entre temas de ese tipo y contenidos académicos alejados de estas temáticas? Tal vez es un tanto complejo si las prácticas del MAES han sido realizadas en un Ciclo Formativo de Farmacia y Parafarmacia, Radioterapia y Dosimetría, o Imagen para el Diagnostico y Medicina Nuclear, y más sencillo si las disciplinas son otras. No olvidemos que coexisten un mínimo de 15 especialidades del MAES, pese a lo cual la Guía del Trabajo de Fin de Máster (TFM) y la plantilla de evaluación son las mismas para todas, simplemente mencionándose en esta última que en el caso de Orientación Educativa se atenderá a las características propias de la especialidad, sin mayor información (España. Universidad de Málaga, 2019c).

¿Quién decide los debates y tendencias actuales, y por qué no romper con el pensamiento hegemónico? Personalmente, esto sonaría a como si tuviéramos que reflejar lo que es ***trending topic*** en Twitter. Por suerte, tenemos visiones críticas actuales sobre lo que hoy sucede, que nos muestran y documentan la educación tóxica que acontece. En todo caso, debe quedar clara la exigencia: el ámbito educativo general y específico de la especialidad. Probablemente no debemos ignorar el marco general, es decir, la Ley Orgánica 8/2013 (España. Jefatura del Estado, 2013), de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, y el Real Decreto 1105/2014 (España. Jefatura del Estado, 2014) por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Otro requisito es el nivel demostrado de destrezas profesionales sobre técnicas y procedimientos básicos relacionados con el diseño y desarrollo curricular en la especialidad. En mi opinión, para efectuar un diseño hay que realizar un diagnóstico, y la didáctica es fundamental tanto para diseño como desarrollo. Si en las memorias de prácticas del MAES -se considera el TFM parte última de dichas prácticas- se ha logrado aprobar en base a los requisitos de la materia, es decir, descripción y análisis del

contexto (ubicación geográfica, situación socioeconómica poblacional, centro, asignatura, docente y alumnado), probablemente se estuviera en disposición de lograr diseñar correctamente lo que se realizaría.

Por supuesto, en las memorias de prácticas, se ha de mostrar la necesaria interrelación entre objetivos, contenidos, recursos, metodología y evaluación, con un hilo conductor concreto. Las diferencias entre las opciones que encuentra el alumnado llegan a ser dicotómicas, con tutores/as en los institutos que permiten grandes innovaciones mientras otros/as siguen una metodología tradicional y no permitirán alejarse a los/las futuros/as docentes de la clase magistral, el libro de texto, y el examen memorístico arcaico. En todo caso, existirían unos ruegos mínimos:

Por supuesto, en las memorias de prácticas, se ha de mostrar la necesaria interrelación entre objetivos, contenidos, recursos, metodología y evaluación, con un hilo conductor concreto. Las diferencias entre las opciones que encuentra el alumnado llegan a ser dicotómicas, con tutores/as en los institutos que permiten grandes innovaciones mientras otros/as siguen una metodología tradicional y no permitirán alejarse a los/las futuros/as docentes de la clase magistral, el libro de texto, y el examen memorístico arcaico. En todo caso, existirían unos ruegos mínimos: La formación por competencias exige que las universidades traten no solamente de las teorías que apoyan las diferentes visiones de la educación y de la enseñanza, sino también de sus aplicaciones contextualizadas en las escuelas. Más aún, se espera que durante su formación los estudiantes sean capaces de integrar la teoría con la práctica. Sin embargo, esta integración constituye una dificultad para el alumnado. En ese sentido, algunos autores proponen la práctica reflexiva como herramienta de integración teoría-práctica. Así, pensamos que el concepto vygotskiano de zona de desarrollo próximo podría ser utilizado como un instrumento psicológico susceptible de favorecer la reflexión sobre la práctica de los y las estudiantes (Coelho-Lima, et al., 2021). Como Vygotsky, es posible considerar que desarrollo y aprendizaje están estrechamente ligados (Polman, 2010).

Como Vygotsky, Michèle Venet, Doctora en Psicología, Directora del Departamento de Adaptación Escolar de la Université de Sherbrooke, Québec, Canadá, y Enrique Correa, Doctor en Psicopedagogía y Secretario de Facultad y vicedecano de Formación continua y Desarrollo internacional de la misma institución, es posible considerar que desarrollo y aprendizaje están estrechamente ligados (Polman, 2010).

El análisis del alumnado en las prácticas del MAES nos habría ofrecido un conocimiento mínimo del nivel de desarrollo que presenta, en base a lo cual podremos proceder a ese rimbombante nivel demostrado de destrezas profesionales sobre técnicas y procedimientos básicos relacionados con el diseño y desarrollo curricular. ¿Cómo conoceremos a nuestro alumnado? Obviamente, esto es un proceso que se logra con un tiempo del que no disponemos, bajo mi punto de vista, en las prácticas de este Máster por su estructura en sí, por lo cual recurrimos a una evaluación inicial, la cual podemos realizar de distintas formas: entrevistas individuales, cuestionario, análisis de calificaciones previas, etc. Pueden establecerse preferencias por toda herramienta de análisis cualitativo, siempre contrastando con todo aquello a nuestra disposición.

En resumen: conocemos, y diseñamos nuestra intervención. Posteriormente, con una evaluación final, obtendremos nuestros resultados. Un hecho fundamental que no puede ser obviado es el inicio del periodo de prácticas y la formación del alumnado, y futuro profesorado, sobre análisis socio-pedagógicos estudiantiles, diseños y desarrollos curriculares, probablemente precaria, quizás inexistente, y en todo caso obtenida en un reducido periodo de tiempo consistente en meses de alguna docencia teórica intercalada probablemente entre asignaturas teóricas. Si el curso académico de un MAES empieza a finales de septiembre, u octubre, y sus correspondientes prácticas en noviembre, tal vez sobren mayores explicaciones y valoraciones. Parece obvio que los pájaros no pueden ser lanzados del nido poco después de nacer, pues aún no tienen las condiciones de volar.

Dos cuestiones fundamentales exigidas deben ser analizadas, mínimamente al menos. La primera es “la coherencia de la (sic) propuestas con el hilo conductor del trabajo” (España. Universidad de Málaga, 2019c). Esto es básico. Si, por ejemplo, nuestro hilo conductor es la gamificación en alguna disciplina, lo incluimos como objetivo, y/o como metodología, y luego en el desarrollo de nuestra secuencia didáctica no hay gamificación, o es mínima en un pequeño segmento de una de las sesiones, no hay coherencia. Nunca lo olvidemos: Todas las partes del TFM están interconectadas, y fundamentadas: ley, bibliografía, datos y criterio propio.

Algo que refleja la ideología en la evaluación es la última frase del segundo apartado de la denominada competencia A: “Actitud positiva y constructiva demostrada hacia la profesión docente”. Personalmente, consideraría absolutamente necesaria la lectura de las obras de Foucault (2013), por ejemplo, en ***Vigilar y castigar***, y otras muchas de autoras y autores que realmente ejercen la crítica. Quizás es necesario, recurriendo precisamente a un concepto difundido por este último, que los estudios del área deban asumir un esfuerzo de resistencia, del propio

campo y de sus profesionales, a volverse un dispositivo de normalización, conociendo las realidades sociales, a veces ajenas a lo meramente académico (Ferrari, et al., 2021).

Posiblemente exista la posibilidad de tener una actitud positiva y constructiva demostrada hacia la profesión docente en otro tipo de sociedad, para otro tipo de escuela, de hecho, como mínimo hay una tesis doctoral incluye un epígrafe sobre las escuelas libres; no parece el enfoque de la plantilla de los tribunales para calificar TFM (España. Universidad de Málaga, 2019c), con lo cual, si lo que se desea es obtener una gran calificación, sería necesaria la citada actitud positiva y constructiva hacia la profesión docente actual. Quien tenga un pensamiento divergente, contrahegemónico, irreverente… en base a la plantilla y a lo que refleja, quizás no se considerara con actitud positiva y constructiva: ¿Se puede desear destruir el modelo vigente y construir otro, escribiendo en el TFM solo acerca de lo primero, cumpliendo con el resto de las exigencias de la plantilla? Habría que realizar diversos estudios de TFMs publicados tras su presentación en la Universidad de Málaga, para establecer un juicio certero sobre la cuestión.

La calificación del TFM se basa en puntuaciones, como los videojuegos o algunos combates de distintos deportes basados en la violencia, la legal, claro está. Ahora nos encontramos en el segundo epígrafe en importancia en puntos: capacidad de análisis y reflexión. Cuestiones sobre el TFM, por ejemplo, recogidas en un documento llamado *Memoria de Verificación del Título* (España. Universidad de Málaga 2019b), no se recogen en la plantilla de evaluación anteriormente citada, como, por ejemplo:

- CG4 - CG4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente, participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
- CG5 - CG5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible (p. 211).

En el citado documento, se hace referencia al Real Decreto 1125/2003 (España. Jefatura del Estado, 2003) por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, el cual no aporta una gran innovación en las calificaciones: 0-4,9: Suspenso (SS). 5,0-6,9: Aprobado (AP). 7,0-8,9: Notable (NT). 9,0-10: Sobresaliente (SB); el sistema de evaluación del TFM sería el siguiente en base a la mencionada *Memoria de Verificación del Título*:

- Competencias para sintetizar e integrar los aprendizajes adquiridos y aportar ideas propias
  (Ponderación mínima 55.0 – Ponderación máxima 65.0):
- Fundamentación y referencias
- Capacitación y madurez profesional
- Capacidad de análisis y de reflexión
- Competencias de comunicación escrita (Ponderación mínima 15.0 Ponderación máxima 25.0):
- Estructura y formato
- Redacción
- Organización
- Competencias de comunicación oral (Ponderación mínima 15.0 – Ponderación máxima 25.0):

Capacidad de exposición oral

Capacidad de síntesis

Capacidad respuesta a preguntas y comentarios (España. Universidad de Málaga, 2019b).

El documento también nos aporta distintos datos: el profesorado asociado sería el 40,6% del profesorado del Máster -de ese porcentaje el 60% serían doctores/as- e impartiría el mismo porcentaje de horas del Máster; la tasa de graduación se preveía de un 85% (p. 221). Competencias para sintetizar e integrar los aprendizajes adquiridos y aportar ideas propias recogidas en la plantilla de evaluación del tipo actitud positiva y constructiva no existen en la *Memoria de Verificación del Título*.

La concreción que realizan para la competencia denominada capacidad de análisis y de reflexión se desarrolla en cinco exigencias, siendo la primera de ellas: Grado de reflexión crítica sobre la implementación en la práctica del proyecto diseñado. Para ello, podemos servirnos de distintas herramientas, tales como: citas del diario de campo y de entrevistas a tutor/a e incluso a alumnado -datos cualitativos-, resultados de la evaluación inicial y final (¿tuvo resultado nuestro proyecto diseñado e implementado?), datos diversos que podemos encontrar como opción de contraste en fuentes de alto impacto (Gómez-Trigueros, 2021). En todo caso, como futuros/as profesionales, no olvidemos que el TFM es un trabajo personal, con lo cual la opinión, fundamentada, debe reflejarse.

Solicita el MAES derivación de conclusiones para el aprendizaje profesional como docente en el marco de la especialidad y para la nueva propuesta de planificación. Además de lo reflejado en el párrafo anterior, ahora tenemos más opciones si cabe; por ejemplo, podríamos escribir un mínimo sobre problemáticas del tipo organización del trabajo y el estrés, tanto en profesorado como en alumnado, las dificultades en el diseño y desarrollo de metodologías didácticas grupales, las complejidades del desarrollo del diagnóstico educativo, las carencias didácticas y en formación de teoría de la educación que tengamos, los obstáculos o incluso imposibilidad de atención personalizada en clases quizás masificadas, etc.

Dado que es un requisito el nivel demostrado de comprensión de los asuntos abordados, recopilamos todas las fuentes bibliográficas aportadas por el profesorado que reflejen su gran formación pedagógica, a lo cual sumamos lo ya escrito: disposiciones legales, datos cualitativos de nuestro trabajo, y cualitativos y/o cuantitativos oficiales, bibliografía, etc. El futuro profesorado ha de ser capaz de responder a cualquier cuestión formulada en un tribunal acerca de lo que haya escrito, pues por algo, precisamente, ha sido escrito; no es de recibo escribir sobre lo que no se sabe, además de obvio.

El alumnado debe, con anterioridad, organizar su trabajo, si así lo desea, para gestionar su tamaño; piden profundidad evidenciada de la reflexión y los análisis. Apropiémonos de las últimas líneas de la competencia exigida para finalizar este epígrafe: Tengamos coherencia en el razonamiento y en las líneas argumentales seguidas en el desarrollo del trabajo (España. Universidad de Málaga, 2019c).

CONCLUSIONES

El alumnado que llega al Máster de Profesorado lo aprueba en más del 99%, como podemos verificar legalmente. Los documentos públicos a libre disposición, de consulta general, deben incluirse en todos los análisis que se hagan sobre la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. Estos escritos, ciertamente, son la base del requisito final en el caso del Estado español para la habilitación a la enseñanza secundaria estatal, el Trabajo de Fin de Máster, y en modo alguno este artículo ha pretendido distanciarse de dicha base.

Hemos de ser conscientes de si el MAES implica una gran formación pedagógica, y el papel real de la redacción y exposición pública del TFM, y si ello realmente implica análisis, capacitación, madurez profesional y reflexión más allá de contentar a un tribunal específico. Quienes desean ser funcionarios/as deben ser conscientes de que las oposiciones a enseñanza secundaria no son precisamente un ejemplo de lógica pedagógica, diagnóstica, didáctica y teórica.

El análisis de la situación podría considerarse inequívoco, y las soluciones no se ven próximas, pues sin duda tratamos cuestiones estructurales. Es común leer artículos de alto impacto en los cuales Estado y empresas no son nombrados, como si no tuvieran relación alguna con la enseñanza, raramente se llega al fondo de la cuestión en su conjunto. De qué capacitación, madurez profesional y reflexión del profesorado estaremos hablando cuando no hay análisis profundos, ni formación sobre bajos rendimientos educativos y fracaso escolar según género y origen social. La realidad formativa universitaria debe ser crítica, y próxima a lo que acontece en las aulas de la enseñanza secundaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Berger, P. (2020). Prácticas de mediación docente: Oportunidades y riesgos en el comportamiento mediático de jóvenes. ***Comunicar, 28***(64), 49-59.

Coelho-Lima, F., Varela, V., & Bendassolli, P. F., (2021). Ideology, sense, and meaning: A theoretical-methodological approach. ***Culture and Psychology, 27(***1), 152-171.

España. Jefatura del Estado. (2003). Real Decreto 1125/2003. El sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. ***BOE, (224)***, 34355-34356. https://www.boe.es/eli/es/rd/2003/09/05/1125

España. Jefatura del Estado. (2008). Real Decreto 1834/2008. 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. ***BOE, (287)***, 47586 a 47591. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-19174

España. Jefatura del Estado. (2014). Real Decreto 1105/2014. El currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. ***BOE, (3),*** 169-546. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-37

España. Jefatura del Estado. (2007). Orden ECI/3858/2007. Requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. ***BOE, (312)***, 53751-53753. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22450

España. Jefatura del Estado. (2013). Ley Orgánica 8/2013. Mejora de la calidad educativa. BOE, ***(295)***, 97858-97921. http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886

España. Universidad de Málaga. (2019a). ***Guía para el Trabajo Fin de Máster. Curso 2019-2020***. https://www.uma.es/master-en-profesorado/cms/menu/plan-de-estudios/tfm/

España. Universidad de Málaga. (2019b). ***Memoria de Verificación del Título***. https://www.uma.es/media/files/09_ImpresionMAES_julio17_1.pdf

España. Universidad de Málaga. (2019c). ***Plantilla de Evaluación de la Comisión Evaluadora***. https://www.uma.es/master-en-profesorado/cms/menu/plan-de-estudios/tfm/

España. Universidad de Málaga. (2019d). ***Resultados del título***. https://www.uma.es/master-en-profesorado/cms/menu/informacion-general/

European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). ***The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report.*** Publications Office of the European Union. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-profession-europe-practices-perceptions-and-policies_en

Ferrari, A., De Castro, R.P., Bastos, F. (2021). Marcas inscritas nos muros da escola: imagens, educação e vidas precárias. ***Educaçao e Sociedade***, ***42***, 1-17.

Foucault, M. (2003). ***Vigilar y castigar***. Siglo XXI editores.

Gómez-Trigueros, I. M. (2021). Percepción del alumnado de grado y postgrado en la tutorización de trabajos fin de grado y fin de máster. ***Formación Universitaria, 14(1)***, 195-206.

Halpern, D., Piña, M., & Ortega-Gunckel, C. (2020). El rendimiento escolar: Nuevos recursos multimedia frente a los apuntes tradicionales. Comunicar, ***28(64),*** 39-48.

Möller-Recondo, C., & D´Amato, J.-P. (2020). Nuevos genios-emprendedores: Itinerario y trayectorias de excelencia educativa universitaria. ***Comunicar, 28(64),*** 73-83.

Ojeda, M., Del-Rey, R., Walrave, M. & Vandebosch, H. (2020). Sexting en adolescentes: Prevalencia y comportamientos. ***Comunicar, 28(64),*** 9-19.

Polman, J. L. (2010). The zone of proximal identity development in apprenticeship learning. ***Revista de Educación***, ***350***, 129-155. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_05.pdf