

1

2

3

4

5

6

# **LIBRO BLANCO DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

7

8

9

10

11

12

13

14

15 **Conferencia de Decanas y Decanos de Educación (CoDE)**

16

**Septiembre 2025**

17

18

19

20

## 21 **Grupo de Trabajo del Libro Blanco en Educación Primaria**

- 22 • Alicia M.<sup>a</sup> Alonso (Educación Física y Deportiva). Universidad Pública de Navarra.
- 23 • Alonso Mateo (Filología inglesa). Universidad de Castilla-La Mancha.
- 24 • Marta Cáceres (Psicología). Universidad de Valladolid.
- 25 • Isabel Álvarez (Teoría e Historia de la Educación). Universitat Autònoma de Barcelona.
- 26 • Luis del Barrio (Didáctica de la Expresión Musical). Universidad de Zaragoza.
- 27 • Agustín Huete (Sociología y Comunicación). Universidad de Salamanca.
- 28 • Francisco Javier Pérez (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación).
- 29 Universidad de Murcia.
- 30 • María Auxiliadora Sales (Didáctica y Organización Escolar). Universitat Jaume I.
- 31 • Ángel Ezquerro (Didáctica de las Ciencias Experimentales). Universidad Complutense
- 32 de Madrid.
- 33 • Juan Carlos Colomer (Didáctica de las Ciencias Sociales). Universitat de València.
- 34 • Pedro Chacón (Didáctica de la Expresión Plástica). Universidad de Granada.
- 35 • Laura Muñiz (Didáctica de la Matemática). Universidad de Oviedo.
- 36 • Begoña Cambor (Didáctica de la Lengua y la Literatura). Universidad de Oviedo.
- 37 • Juan Montes (Estudiante Asociación Nacional de Estudiantes de Educación y
- 38 Formación del Profesorado -CESED).

39

40

## 41 **Revisores expertos invitados**

- 42 Meritxell Bonàs i Solà. Maestra.
- 43 Raquel Bravo Marín. Universidad de Castilla La Mancha.
- 44 Rosario Estibaliz. Fernández Terán. Maestra.
- 45 Marta García Lastra. Universidad de Cantabria.
- 46 Manuel José López Martínez. Universidad de Almería/Junta de Andalucía.
- 47 Salvador Llinares Ciscar. Universidad de Alicante.
- 48 Xavier Lluch Balaguer. Director de centro de primaria.
- 49 Bárbara Menéndez Iglesias. Maestra.
- 50 Carmen Nieves Pérez Sánchez. Universidad de La Laguna.
- 51 Elena Piqueras Ferrer.

52

53

54 Jordi Puche Soler. Secretario de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de  
55 Catalunya y maestro.

56 José Luis Remis García. Maestro.

57 Jorge Javier Ricarte Trives. Universidad de Castilla La Mancha.

58 Jordi Solbes Matarredona. Universidad de Valencia.

59 Begoña Zarza Alzugaray. Universidad de La Rioja.

60

61

62

## Índice

63		
64		
65		
66	<b>Introducción</b>	<b>7</b>
67	<b>Capítulo 1. Problemas Actuales de la Formación</b>	<b>11</b>
68	1.1. Acceso a los Estudios	15
69	1.2. Prácticum o Prácticas externas	20
70	1.3. Trabajo Fin de Grado	25
71	1.4. Orientación y acompañamiento al alumnado universitario de Educación	31
72	1.5. Acceso a la profesión	33
73	1.6. Necesidad de mayor conexión entre escuela y Facultades de Educación	36
74	<b>Capítulo 2. Evolución de los Estudios, Oferta de Plazas y Demanda de Titulados</b>	<b>38</b>
75	2.1. Evolución institucional y legislativa de la formación docente en Educación Primaria	38
76	2.2. Tendencias actuales en el acceso y perfil del alumnado	42
77	2.3. Oferta de Plazas y evolución de la matrícula	43
78	2.4. Ajustes entre formación inicial y demandas del sistema educativo	46
79	2.5. Inserción profesional: acceso, motivaciones y percepción docente	49
80	2.6. Proyecciones de futuro y retos del mercado laboral	50
81	<b>Capítulo 3. Modelos Internacionales de Formación</b>	<b>54</b>
82	3.1. Portugal	56
83	3.2. Alemania	58
84	3.3. Reino Unido	61
85	3.4. Suiza	62
86	3.5. Francia	63
87	3.6. Canadá	66
88	3.7. Noruega	69
89	3.8. Finlandia	72
90	3.9. Comparativa entre los países seleccionados	75
91	<b>Capítulo 4. Perfiles Profesionales, Objetivos formativos y Competencias clave en la</b>	
92	<b>formación del profesorado de Educación Primaria</b>	<b>80</b>
93	4.1. Objetivos de la titulación	84
94	4.2. Perfil de egreso	86
95	4.3. Resultados de aprendizaje	87

96	<b>Capítulo 5. Modelos de Estructura Existentes y Propuesta de Modelos</b>	<b>94</b>
97	5.1. Estructura actual	95
98	5.2. Propuestas de estructura de la formación inicial del docente en Educación Primaria	97
99	Modelo A. Grado habilitante para el acceso a la profesión + máster no habilitante	99
100	Modelo B. Grado + Máster habilitante	99
101	Modelo C. Grado habilitante para el acceso a la profesión + Máster habilitante para	
102	determinados puestos/plazas/funciones	100
103	5.3. El debate en la duración de los estudios (grado y máster)	105
104	5.4. Importancia de la relación entre el Grado y el Máster	106
105	5.5. Algunos elementos a potenciar en el desarrollo del Grado	107
106	<b>Capítulo 6. Diagnóstico, síntesis y propuesta integrada de transformación</b>	<b>117</b>
107	6.1. Problemas actuales de la formación	117
108	6.2. Síntesis de las mejoras propuestas	118
109	6.2.1. Estructura del Grado y propuesta de modelo formativo 4+1	118
110	6.2.2. Acceso a los estudios y orientación vocacional	122
111	6.2.3. Mejora del Prácticum	123
112	6.2.4. Reformulación del TFG	123
113	6.2.5. Transición a la profesión docente y mejora del acceso a la función pública	124
114	6.2.6. Colaboración entre universidad y escuela para la innovación educativa	124
115	6.2.7. Planificación estratégica de la oferta formativa y adaptación a los cambios	
116	sociales	125
117	6.2.8. Referentes internacionales y tendencias en la formación docente	125
118	6.2.9. Perfiles profesionales, objetivos y competencias docentes	126
119	6.2.10. Líneas estratégicas para la mejora de la formación inicial del profesorado de	
120	Educación Primaria	127
121	<b>Referencias</b>	<b>130</b>
122		
123		

## Introducción

### **El Libro Blanco de Educación Primaria: El Reto de la Formación del Profesorado de Educación Primaria en un Mundo en Constante Cambio**

La reflexión sobre la formación inicial del profesorado de Educación Primaria ha sido una constante en el ámbito universitario y educativo desde hace décadas. Se cumplen dos décadas desde la última edición del Libro Blanco de la Educación Primaria, auspiciado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (*Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio*. ANECA, 2005). Este documento supuso un punto de inflexión en la conceptualización y estructuración de los estudios conducentes a la obtención del título de Maestro en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En él se establecieron las bases para la definición de competencias, contenidos formativos y criterios de calidad que han orientado, desde entonces, el diseño y la evaluación de los planes de estudio en las Facultades de Educación. El Libro Blanco de 2005 no solo contribuyó a unificar criterios en torno a los perfiles profesionales del maestro y maestra, sino que también propició una revisión profunda de la relación entre teoría y práctica en la formación docente, la importancia del conocimiento pedagógico del contenido y la necesidad de fortalecer la formación en competencias didácticas, comunicativas y digitales.

Muchas cosas han cambiado en estos últimos veinte años, y no sólo en los sistemas educativos sino también en la sociedad. La realidad de la escuela no puede dar la espalda a unas sociedades cada vez más diversas, e interconectadas, que han experimentado un cambio especialmente acelerado en los últimos años. Los retos medioambientales, tecnológicos y de la equidad social y de género se hacen más perentorios y complejos que nunca, y es necesario que la escuela se sume desde los años educativos clave de la Educación Primaria a estos desafíos colectivos. Los maestros y maestras de Educación Primaria deben sumarse al impulso de una educación crítica, inclusiva y democrática, con conciencia ecológica, de género y de las desigualdades estructurales derivadas de la clase social, la racialización, la diversidad funcional y las orientaciones e identidades sexoafectivas, basada en los derechos humanos, la justicia social y el bien común. Su papel formador será clave para que las futuras generaciones estén comprometidas con la transformación, la emancipación, la equidad y la

justicia social. Los nuevos retos requieren un compromiso basado en el conocimiento entre generaciones de docentes, con estructuras colaborativas que favorezcan la reflexión crítica sobre la propia práctica.

Más recientemente, el debate sobre la mejora de la formación del profesorado ha cobrado nuevo impulso con la publicación en enero de 2022 del *Documento para debate: 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Este informe sitúa la formación inicial como uno de los pilares estratégicos para el fortalecimiento del sistema educativo y aboga por una reforma estructural que garantice la calidad, pertinencia y equidad en la preparación de los futuros docentes. Entre sus propuestas, destacan la necesidad de una formación más práctica y contextualizada, el fortalecimiento de la relación entre universidad y escuela, así como la mejora de los procesos de acceso a la profesión mediante sistemas más exigentes y orientados al mérito.

Ambos documentos constituyen referentes clave para la elaboración del presente Libro Blanco, en tanto que ofrecen un diagnóstico profundo y propuestas de actuación que permiten actualizar y mejorar la formación inicial del profesorado de Educación Primaria, en consonancia con los desafíos actuales del sistema educativo y las demandas de una sociedad en permanente transformación.

Este Libro Blanco se desarrolla en concordancia con el marco normativo vigente que regula tanto la formación universitaria de los futuros docentes como la estructura y funcionamiento del sistema educativo en el que ejercerán su labor profesional. En este sentido, uno de los principales referentes normativos es la Orden ECI/3857/2007, 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 la profesión de maestro en Educación Primaria (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). Dicha orden define las competencias que deben adquirir los egresados, así como los criterios generales de planificación y evaluación de los programas formativos.

Asimismo, resulta imprescindible atender al Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), ya que este determina los principios pedagógicos y psicológicos, los objetivos generales, las áreas de conocimiento y los criterios de evaluación que configuran el currículo de la etapa. Este decreto ofrece una visión actualizada del perfil competencial que se espera de los maestros y maestras, así como del contexto educativo en el que desempeñan su labor.

En definitiva, el presente Libro Blanco pretende dar respuesta no sólo a estos retos

mencionados, sino alinearse con las directrices de organización de las enseñanzas universitarias que establece el Marco Europeo de Educación Superior. También se pretende sumar esfuerzos y dar orientaciones fundamentadas para analizar la evolución de los estudios, los problemas actuales de la formación inicial, la oferta de plazas y la demanda de titulados, las capacidades o competencias que tienen o deberían tener los egresados para su adecuación al trabajo en el aula, entre otros aspectos. Esto implica analizar el trabajo en el aula, la situación actual de la formación docente, conocer las distintas propuestas y sus efectos, etc.

Además, pretende reflexionar sobre algunos aspectos que la CoDE ha destacado como temas clave de la formación inicial de docentes: revisar los modelos de estructura existentes en la actualidad (organización de menciones, prácticas externas, dobles titulaciones, etc.), las opciones de adaptación a la nueva normativa y su comparación con algunos modelos internacionales de formación; abordar los distintos escenarios para establecer, si procede, los criterios selectivos de acceso a los estudios y relacionar el sistema de formación inicial con los procesos de selección y provisión de los puestos de trabajo de los docentes; redefinir y reorganizar el orden de asignación de las asignaturas a lo largo de los estudios para una nueva ubicación de determinadas materias, así como de las prácticas; definir el Trabajo Final de Grado (TFG) exigido, y revisar la preparación que se necesita para llevar a cabo la tarea de enseñanza-aprendizaje con éxito.

Por lo tanto, pretende ser un documento integrador, superar el excesivo enfoque teórico universitario y establecer puentes con la práctica reflexiva de la escuela actual. Esperamos que este Libro Blanco, junto con otras iniciativas Ministeriales y recomendaciones de asociaciones de profesionales de la educación de todas las esferas, podamos aportar a los maestros y maestras de Educación Primaria del futuro un itinerario formativo y profesional adaptado a los actuales retos que deberán enfrentarse en las escuelas de hoy y del mañana.

Como se ha puesto de manifiesto previamente, el presente documento recoge recomendaciones generales para la mejora y actualización del Grado en Educación Primaria. El objetivo es ofrecer una visión amplia fundamentada y comprensiva sobre la situación actual de la Educación Primaria para, posteriormente, identificar sus retos, debilidades y contribuir a la toma de decisiones sobre sus posibles áreas de actualización y mejora.

## **Metodología**

Para la elaboración del presente documento, se ha realizado un análisis de la situación actual del Grado en Educación Primaria, a través de los datos y planes de estudios que

presentan las universidades españolas. Se ha llevado a cabo una exhaustiva revisión bibliográfica sobre la materia, así como el análisis de diversas bases de datos sobre Sistemas Educativos de Educación Primaria internacionales, como Eurydice (2018, 2019, 2021, 2024) y la OCDE (2005, 2016, 2018, 2019, 2020a, 2020b, 2024, 2025).

A las contribuciones y reflexiones de la comisión de trabajo del Libro Blanco de Educación Primaria, se unen las opiniones de un nutrido grupo de representantes de los equipos decanales de las Facultades de Educación de las diversas universidades españolas pertenecientes a la CoDE, a través de su participación en grupos focales, que se llevaron a cabo durante el Monográfico de la Conferencia de Decanas y Decanos de Educación, celebrado el día 23 de mayo de 2024 en Toledo. Los diversos representantes de los equipos decanales identificaron de forma colectiva los principales retos y problemas actuales de la titulación y aportaron numerosas ideas para su renovación y mejora, que han sido incluidas en el actual documento.

En una fase posterior de trabajo, la presente versión del documento ha recibido y tenido en cuenta la revisión y valoraciones de un conjunto de docentes de Educación Primaria en ejercicio, con experiencia en administración, dirección y liderazgo escolar y en la renovación de la formación de futuros profesionales. Sus apreciaciones y recomendaciones incorporan al Libro Blanco la voz de la práctica reflexiva, de profesionales con compromiso social y ético en la transformación de la educación.

Además, siguiendo la hoja de ruta elaborada por la CoDE, los grupos de trabajo del Libro Blanco debatieron y analizaron las enmiendas presentadas durante la primera ronda de consulta a las Facultades de Educación. Posteriormente, fueron la Comisión Permanente –con representación de cada una de las comunidades autónomas españolas– y la Asamblea de la CoDE, las encargadas de integrar dichas aportaciones y validar el texto definitivo que conforma este Libro Blanco.

El documento se presenta con la estructura prevista por la CoDE, para ofrecer una visión fundamentada y actualizada de los elementos esenciales a considerar en futuras decisiones políticas y académicas sobre la formación de docentes de Educación Primaria en las universidades españolas. Por tanto, se trata de un documento elaborado desde múltiples y diversas perspectivas que dan voz y representatividad a todas las áreas de conocimiento implicadas en la formación inicial del Grado en Educación Primaria, tratando de darles la presencia e importancia formativa equilibrada e integral que requiere un Libro Blanco con proyección de futuro.

## Capítulo 1. Problemas Actuales de la Formación

### **Ideas clave**

- La mayoría de las universidades no establece un requisito previo de acceso para el Grado en Educación Primaria.
- El acceso a los estudios de formación docente, consultados distintos modelos internacionales, debería basarse en un enfoque de evaluación de aptitud docente, que pueda favorecer perfiles profesionales más comprometidos, de justicia social e interseccional para mejorar la equidad y prestigio social de la carrera docente.
- Existe un gran desajuste entre el número de estudiantes matriculados en el Grado en Educación Primaria y la oferta de puestos de trabajo como maestro y maestra.
- La escasa estabilidad del profesorado hace necesaria una reforma de las políticas de contratación, mejoras laborales que reduzcan la dependencia de contratos temporales y den oportunidades de desarrollo profesional.
- Las Prácticas externas y el Trabajo Fin de Grado han de alinearse con los objetivos de formación, integrar teoría y práctica docente en una acción-reflexión vinculada a la transformación de contextos escolares reales.
- Las administraciones educativas no fijan criterios y compensaciones que garanticen que los centros educativos donde los maestros y las maestras en formación desarrollan las prácticas sean adecuados.
- Orientar y acompañar al alumnado universitario desde la tutoría supone mejorar la implicación institucional y la planificación, la competencia del docente universitario como tutor, y la función de la tutoría como referente en la construcción de su identidad como docentes.
- Las distintas fases del acceso a la función pública docente (oposición, concurso y prácticas) presentan deficiencias.
- El proceso de acceso a la formación docente debería ser actualizado, introduciendo los cambios oportunos tanto en el modelo de formación inicial como en la filosofía de selección, procedimientos, tipo de pruebas de evaluación y temarios de las oposiciones, con el fin de

ajustarlos al modelo de competencias que la normativa actual proclama para todo el recorrido escolar y académico.

- Para responder a los retos de un mundo globalizado y digital, es crucial la colaboración entre las escuelas y las Facultades de Educación en la generación de innovación y transferencia de conocimiento a partir de proyectos colaborativos de investigación-acción.

Un punto de partida esencial para la propuesta de directrices en la renovación del Grado de Educación Primaria es el análisis crítico de la situación actual de la formación de docentes e identificar los problemas y retos estructurales, incluyendo los derivados de las desigualdades sociales, institucionales y culturales que enfrentan las universidades españolas y que afectan de forma desigual al estudiantado y al profesorado.

En esta dirección, con respecto a la formación inicial de los maestros y maestras de Educación Primaria, el *Documento para debate: 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) señala algunos elementos fundamentales que condicionan la situación actual, entre los que destacan:

- La mayoría de las universidades no establece un requisito previo de acceso para el Grado en Educación Primaria, existiendo algunos casos puntuales en los que se ha implementado en los últimos años una prueba de acceso que valora la competencia lingüística, la competencia lógico-matemática y/o el razonamiento crítico, además de poder evaluar otros elementos no cognitivos.
- Existe un gran desajuste entre el número de estudiantes matriculados en el Grado en Educación Primaria y la oferta de puestos de trabajo como maestro o maestra. Además, los datos permiten concluir que ha aumentado de manera gradual el peso relativo de la enseñanza universitaria privada respecto a la pública en esta titulación. Si bien el desajuste aludido podría apuntar hacia la conveniencia de reducir la oferta de plazas, es necesario tener en cuenta que, de llevarse a cabo esta propuesta, es probable que el alumnado se desvíe a la universidad privada, lo que no solucionaría el primer problema y agravaría el segundo.
- Las administraciones educativas no fijan criterios y compensaciones que garanticen que los centros educativos donde los maestros y las maestras en formación desarrollan las prácticas sean adecuados.
- La fase de oposición y de concurso del modelo de acceso a la función pública docente se considera inadecuado. De forma paralela a la definición de un nuevo sistema de

acceso, resulta esencial realizar una modificación de los temarios de oposiciones, uniéndolo a la realidad actual de las áreas y materias. Se deben incorporar a los temarios, de la forma más adecuada al modelo de oposición, aspectos referidos al funcionamiento de los centros, el sistema educativo en su conjunto, la atención a la diversidad, etc.

- El nuevo currículo competencial obliga a un análisis de la situación de las especialidades de los diferentes cuerpos docentes.

Con este ánimo, en dicho documento se sintetizan una serie de propuestas de mejora y para la reflexión:

- Acordar un Marco de competencias profesionales docentes, articulado a través de áreas, competencias profesionales docentes, niveles de desarrollo competencial o de desempeño, y descriptores.
- Establecer una prueba de acceso al Grado en Educación Primaria. Dicha prueba debe evaluar la competencia comunicativa y razonamiento crítico y la competencia lógico-matemática e incluir aspectos referidos a actitudes y competencias de la profesión docente recogidas en el marco de competencias profesionales docentes.
- Revisar los contenidos de los planes de estudio de las titulaciones universitarias habilitantes para la docencia con la finalidad de poder reflejar los cambios que se han ido produciendo en las diferentes enseñanzas y en el sistema educativo. Al respecto se ha de prestar atención a un currículo competencial, la atención a la diversidad o el desarrollo sostenible, además del Marco de competencias profesionales docentes y el Marco de referencia de la competencia digital docente.
- Establecer un nuevo modelo de iniciación a la docencia en la formación inicial basado en el aprendizaje en la práctica (por ejemplo, mediante un proyecto formativo DUAL).
- Reformular los procesos de selección para la función pública docente. Es necesario asegurar que los docentes que acceden a la función pública demuestren, no solo su competencia científica disciplinar, sino también los conocimientos, destrezas y actitudes referidos la función docente (normativa educativa, atención a la diversidad, etc.).
- Reformular la fase práctica para el acceso a la función docente en el marco del nuevo modelo de iniciación a la docencia. La fase de prácticas debe permitir a los nuevos

profesionales adaptarse al nuevo y real contexto de su trabajo e identificar a aquellos docentes con niveles inferiores de competencias y facilitar la mejora de la competencia requerida.

- Actualizar la relación de especialidades docentes para adecuarlas a la realidad del sistema educativo actual. Para ello, no solo se debe tener en cuenta el nuevo currículo competencial, también los diferentes cambios que se han producido en las materias y áreas de la ordenación académica.
- Revisar las atribuciones profesionales de determinadas especialidades en Educación Primaria. Así, por ejemplo, impulsar la educación inclusiva requiere reforzar la formación en atención a la diversidad en todas las especialidades.
- Establecer habilitaciones docentes. Ejemplos de posibles habilitaciones pueden ser la enseñanza de contenidos no lingüísticos en una lengua extranjera, la docencia en Centros de Educación de Personas Adultas o en Centros Penitenciarios o los responsables de las TIC en los centros.
- Revisar las condiciones de cualificación y formación de docentes en centros privados. De este modo, si se decidiese modificar la normativa referida a las especialidades docentes, la regulación de las condiciones de cualificación y formación que deberían poseer los docentes de centros privados también tendría que ser objeto de revisión.
- Impulsar los procedimientos de evaluación del desempeño de la función docente. Su finalidad debe ser primordialmente formativa y acreditativa y debe también permitir el reconocimiento de la complejidad de las tareas desempeñadas, más allá de la valoración de la formación permanente superada. Además, debe servir para identificar necesidades del profesorado a la hora de programar la formación permanente.
- Reconocer el buen desarrollo profesional docente. Supone el respaldo y compromiso de la administración con el mejor desempeño de las competencias profesionales docentes.

Las conclusiones que se plantean en el diagnóstico de la situación actual del Grado en Educación Primaria presentadas seguidamente se han basado tanto en la revisión bibliográfica sistemática sobre los aspectos clave, como en el análisis de contenido de los grupos focales compuestos por decanos y vicedecanos de Facultades de Educación de las universidades españolas pertenecientes a la CoDE. Las referencias bibliográficas se encuentran al final del documento.

### 1.1. Acceso a los Estudios

La investigación educativa sobre los procesos selectivos para el ingreso a las distintas profesiones docentes (incluida la de Educación Primaria) indica que la mayoría de los países europeos y de las universidades españolas no emplean pruebas específicas de acceso para los estudios de educación, sino que se basan en los criterios académicos comunes a otros grados, como las pruebas generales de acceso a la universidad (Egido-Gálvez, 2020; Eurydice, 2018). De hecho, en la universidad pública española es escaso el uso de pruebas que evalúan atributos no cognitivos (Generalitat de Catalunya, 2021; Manso, 2019; Oliver-Trobat et al., 2021; Universidad de Deusto, 2021). Entre los ejemplos que incluyen la evaluación de competencias tanto cognitivas como no cognitivas (Oliver-Trobat et al., 2021), los atributos considerados son la empatía, la responsabilidad, la capacidad de comunicación o la motivación por enseñar.

Al respecto, el acceso a la formación docente es una preocupación que presenta una complejidad razonable y no está exenta de cuestiones axiológicas, lo cual nos remite a su interés como uno de los temas clave que se trataron en el Monográfico de la Conferencia de Decanas y Decanos de Educación, dentro del grupo de Trabajo de Educación Primaria, celebrado en Toledo en mayo de 2024. El alumnado que accede a estudios para la profesión docente de Educación Primaria es necesario que cuente con determinadas cualidades: empatía, capacidad de trabajar en equipo, habilidades comunicativas, capacidad de pensamiento crítico, facilidad para establecer relaciones interpersonales y con clara predisposición hacia la enseñanza y la comprensión del mundo, entre otras. Es necesario contar con un sistema de admisión que garantice que el alumnado que inicia sus estudios para ser docente, cuente con el conjunto de conocimientos y competencias necesarias para un buen aprovechamiento de los años de estudios, y para una adecuada presencia en las aulas de los centros educativos en los que se integre. Para ello, podría ser necesario fijar ciertos requisitos de acceso partiendo de la prueba evaluadora de la EBAU/EvAU para el acceso a los estudios universitarios, así como otras pruebas de acceso específicas o entrevistas complementarias.

El acceso es una de las grandes cuestiones de la política educativa, donde se intenta buscar y aprovechar una armonización internacional desde los propios organismos internacionales (Alonso-Sainz y Thoilliez, 2020). De este modo, el marco que nos ofrecen organismos como la OCDE (desde sus inicios con el Informe: *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, 2005, *Supporting Teacher Professionalism: Insights from*

TALIS, 2016, *Who wants to become a teacher and why*, 2018, entre otros), así como desde la Unión Europea (*Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*, 2018) se han planteado diversas iniciativas nacionales proponiendo pruebas de acceso específicas con el objetivo de mejorar la profesionalización docente, detectar disfunciones y plantear posibles alternativas.

Presentar un marco de acceso a la profesión exige sustentarlo en un análisis de las necesidades que esta conlleva. Las podemos concretar, siguiendo a Oliver et al. (2021), en cuatro tipos de valores (Ajuste, Idoneidad, Atribucional y Predictivo). Tendrían la potencialidad de orientar el diseño de las pruebas específicas para que sean medidas eficaces y que recojan la naturaleza de la profesión. Describimos esos valores brevemente:

- 1) Necesidad de identificar y reclutar a los mejores candidatos ya que las plazas son limitadas (valor de ajuste).
- 2) Conveniencia de no aceptar alumnado no idóneo para estos estudios (valor de idoneidad).
- 3) Necesidad de diseñar Pruebas de Aptitud (PA) basadas en atributos académicos (en forma de resultados de aprendizaje) y atributos no académicos (valor atribucional).
- 4) Conveniencia de conocer las fortalezas y las debilidades de los candidatos de cara a un óptimo desarrollo futuro en la formación inicial y en su trayectoria profesional (valor predictivo)

Cabe destacar que, entre las distintas iniciativas internacionales para abordar el acceso, hay elementos culturales y contextuales que vehiculan el tipo de política según sea el país de referencia. Sin embargo, entre los elementos consensuados que se esgrimen para implementar pruebas de acceso específicas se destacan elementos transversales a todo contexto como pueden ser: a) la mejora de la justicia social, b) equidad, c) saturación del mercado y d) la mejora de la calidad de los estudios de educación (Holden y Kitchen, 2017).

Asimismo, cuando se plantea el debate de qué tipo de modelo pueden sustentar (o sustentan) estas pruebas de acceso, se esgrimen dos en la formación del profesorado (Egido, 2020):

- 1) Admisión centrada en los conocimientos, aptitudes o competencias cognitivas de los candidatos. Se centran en competencias numéricas y lingüísticas.
- 2) Admisión centrada en las competencias cognitivas de los candidatos y en sus motivaciones y características personales en relación con la profesión docente (que denominamos aptitud docente). Es aquí donde se utilizan test psicológicos, pruebas orales y entrevistas.

El enfoque basado en la evaluación de la aptitud docente implica, por tanto, un

cambio de paradigma: pasar de un modelo de acceso generalista a uno específico, fundamentado en la evidencia empírica y orientado a captar perfiles con mayor idoneidad para el desempeño educativo (Valero y Klassen, 2025). Para ello, se propone un modelo de selección a partir de modelos implementados en Cataluña (Martínez et al., 2015) y en las Islas Baleares (Oliver et al., 2021) –adaptando al contexto modelos anteriores como los de Finlandia y el Reino Unido entre otros (Valero y Klassen, 2025)– que combine herramientas diversas para evaluar tanto atributos cognitivos como no cognitivos (ver Tabla 1):

- Evaluación académica: pruebas de comprensión lectora y razonamiento lógico-matemático.
- Evaluación de atributos no académicos: mediante herramientas como las Mini Entrevistas Múltiples (MMIs) o los Test de Juicio Situacional (SJTs), validadas en el ámbito internacional por su alta capacidad predictiva y su equidad (Klassen et al., 2020; Metsäpelto et al., 2022).
- Factores de antecedentes y motivacionales: a través de cartas de presentación, vídeos personales o análisis de experiencias previas.

**Tabla 1**

*Modelos de referencia para la aplicación de una prueba de acceso a los estudios de Grado en Educación Primaria (adaptado de Valero y Klassen, 2025)*

Modelo	Tipo de acceso	Componentes evaluativos	Atributos evaluados	Ventajas destacadas
<b>Cataluña</b>	EvAU + prueba específica obligatoria	Prueba de Competencias Comunicativas y de Razonamiento Crítico (CCiRC) y Lógico-Matemáticas (CLOM)	Competencias básicas académicas (lectura, escritura, lógica)	Ajuste a competencias básicas requeridas, filtro inicial riguroso

<b>Baleares</b>	EvAU + prueba específica obligatoria en dos fases	Prueba de Competencias Comunicativas y de Razonamiento Crítico (CCiRC) y Lógico-Matemáticas (CLOM)+ entrevista grupal + videopresentación sobre motivación y perfil vocacional	Competencias académicas + atributos no académicos (motivación, habilidades sociales, compromiso)	Evaluación integral del perfil docente, alta participación institucional
<b>Finlandia</b>	Proceso altamente selectivo basado en competencias	Pruebas de conocimiento + MMIs (entrevistas múltiples) + revisión de expediente y motivación	Motivación, competencia comunicativa, valores, empatía, juicio profesional	Proceso riguroso y prestigiado, alta predictibilidad de éxito docente
<b>Reino Unido</b>	Modelo mixto con énfasis en atributos personales y competencias	Test de Juicio Situacional (SJT) + Mini Entrevistas Múltiples (MMIs) + evaluación de competencias y atributos personales	Empatía, adaptabilidad, juicio profesional, profesionalismo, valores y creencias	Instrumentos validados y eficientes, menor sesgo en selección masiva

479

480 Este modelo, además de favorecer la identificación de perfiles más comprometidos y  
481 adecuados para la profesión, podría actuar como mecanismo regulador del acceso, mejorar la  
482 equidad y el prestigio social de la carrera docente, y contribuir al ajuste entre oferta y  
483 demanda de plazas en los programas formativos (Valero, 2023).

484 En este sentido, es importante destacar el estudio y la implementación que se realiza  
485 en Cataluña de las llamadas Pruebas de Aptitud Personal (PAP) (Martínez et al., 2015). Estas  
486 PAP valoran los conocimientos, habilidades y competencias que se consideran  
487 imprescindibles para las actividades formativas del plan de estudios de la titulación. Entre  
488 estas podemos encontrar competencias comunicativas (comprensión lectora, expresión escrita

y reflexión sobre la lengua escrita); de razonamiento crítico y pensamiento científico (capacidad de sintetizar e integrar la información, capacidad de expresar una reflexión por escrito con claridad y precisión y valorar el pensamiento científico-técnico y diferenciarlo de otras formas de conocimiento para aplicarlo al ámbito social para tomar decisiones e iniciativa); lógico-matemático (aplicar conocimientos matemáticos para resolver ejercicios y problemas y capacidad para analizar los resultados, tener capacidad para formular, utilizar e interpretar las matemáticas en diferentes contextos, conocimientos geométricos básicos, estimaciones o que requieran un tratamiento de la información la probabilidad y el azar), que todo aspirante a maestro/a debería tener al iniciar la titulación.

En la misma línea, se destaca ir más allá de las competencias cognitivas para situarnos en las competencias de desarrollo y capacitación profesional docente destacando los resultados del grupo focal de Educación Primaria (CoDE, 2024):

Las pruebas de acceso a la carrera docente deben seleccionar a aquellos candidatos y candidatas que tengan los conocimientos disciplinares suficientes para poder trabajar con su futuro alumnado en el desarrollo de los aprendizajes que recoge el currículum. Pero es crucial que también se evalúe su competencia didáctica, competencia socioemocional para comprender y actuar en el desarrollo integral del alumnado, competencia tecnológica (...) Estas habilidades son fundamentales para el desempeño eficaz del docente, ya que la enseñanza supone facilitar el desarrollo de conocimientos para conseguir una formación integral del alumnado.

Teniendo en cuenta la necesidad de establecer mecanismos de acceso en la formación docente, ahora cabe centrarse en cómo llevarlo a cabo. Como aseguran Oliver et al. (2021), son necesarios mecanismos y enfoques participativos, siendo la implicación de los actores un elemento crucial para el éxito organizacional. Parte de su éxito reside en el seguimiento de procesos de consulta, mediación, negociación y búsqueda de consenso entre todas las partes implicadas. Debido a esta complejidad organizativa y política, sería interesante presentar las líneas directrices de un plan armonizado de acceso a la formación docente para que cada contexto pudiese desarrollar y adaptarlo a sus necesidades reales.

En cuanto al perfil de ingreso deseable en el Grado en Educación Primaria, un estudio realizado por la Universidad de Deusto (Galindo-Domínguez, 2020) sobre las webs de 76 universidades españolas, señala cuatro grandes grupos de requisitos: instrumentales, interpersonales, sistémicos y personales.

- Instrumentales: competencia lingüística avanzada en su lengua oficial y/o cooficial, comprensión y expresión fluida, pensamiento crítico y reflexivo, uso de evidencias a través de procedimientos y estrategias propias del campo científico (establecimiento de hipótesis, diseño experimental, representación y análisis de resultados, comunicación de conclusiones y aplicaciones...).
- Interpersonales: trabajo en equipo, tolerancia, interés y respeto hacia la diversidad de personas y opiniones en diferentes entornos sociales, artísticos y multiculturales.
- Sistémicos: alta creatividad en la resolución de tareas y problemas complejos, cualidades para la investigación científica básica (ser buen observador, tener curiosidad científica, etc.), capacidad e iniciativa positiva hacia la innovación y el emprendimiento de proyectos y quehaceres educativos.
- Personales: alta vocación e ilusión por la enseñanza, actitud de aprendizaje sobre los diferentes procesos psicológicos y educativos que subyacen a cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje en la infancia.

El estudio realizado en la Universidad Católica de Murcia con una muestra de 230 estudiantes de educación, sobre el perfil de los futuros docentes de Educación Primaria, muestra que están interesados especialmente en la atención a la diversidad, la alfabetización digital, la inteligencia emocional y la capacidad de adaptación a los nuevos enfoques de enseñanza que la sociedad requiere (Jiménez et al., 2019).

En base a esta revisión, parece recomendable que el Libro Blanco promueva el desarrollo de un modelo estatal flexible pero riguroso de acceso a los estudios, basado en la evidencia y orientado a identificar perfiles con vocación, compromiso y competencias clave para la docencia.

## 1.2. Prácticum o Prácticas externas

El Prácticum o Prácticas externas constituyen uno de los ejes vertebradores en la formación de los futuros maestros y maestras de Educación Primaria, ya que permiten vincular la teoría con la experiencia profesional en contextos reales. Actualmente, la estructura de las prácticas presente en el título sigue un modelo progresivo en duración e implicación, siendo uno de los aspectos que más ha aumentado en las sucesivas reformas de los planes de estudios.

En la mayoría de los grados en Educación Primaria del Estado, los planes de estudio se estructuran en torno a tres grandes bloques de prácticas:

- Prácticas iniciales o de observación (generalmente en primer curso, aunque esto no se desarrolla en todas las universidades): tienen como objetivo que el estudiante conozca el funcionamiento del centro escolar, observe la dinámica de aula, las rutinas organizativas, la interacción docente-alumnado y los estilos metodológicos. Su duración suele ser más reducida (entre 1 y 2 semanas) y se centra en una primera aproximación al rol docente. Muchas universidades no contemplan esta fase práctica al inicio de la formación.
- Prácticas de intervención (habitualmente en tercer curso): el estudiante empieza a diseñar, implementar y evaluar actividades bajo la supervisión del tutor del centro y del tutor académico de la facultad. Aquí se busca pasar de la observación a la participación activa en la vida del aula y del centro escolar. Las estancias suelen ser de mayor duración (entre 6 y 8 semanas aproximadamente).
- Prácticas de integración o de síntesis (en cuarto curso): constituyen el núcleo más amplio y exigente de las prácticas. El estudiante asume responsabilidades docentes de manera más autónoma, planifica situaciones de aprendizaje completas y participa en la mayoría de los aspectos de la vida escolar (tutorías, reuniones de equipo docente, atención a familias, etc.). Estas prácticas se prolongan hasta 10-12 semanas en la mayoría de las universidades del Estado.

Las prácticas suelen representar entre 30 y 40 créditos ECTS del total del grado (240 ECTS). Su peso es considerable, y reflejan el carácter profesionalizante de la titulación. Algunas universidades distribuyen los créditos entre las distintas etapas de prácticas, mientras que otras concentran un mayor número en las prácticas finales de cuarto curso. Estas prácticas, según la Orden ECI/3857/2007, deben realizarse en centros de Educación Primaria reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las administraciones educativas y las universidades. Estas prácticas tienen un carácter presencial y están tuteladas por profesores universitarios y maestros/as de Educación Primaria acreditados como tutores y tutoras de prácticas.

Tal y como se ha indicado previamente, el Prácticum del Grado en Educación Primaria es una fase clave para la formación de futuros docentes, ya que permite aplicar de manera práctica los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo del grado (Fontán, 1997), integrando la preparación, la inducción, el desarrollo profesional en curso y la mejora colectiva de la práctica (Darling-Hammond, 2017). El modelo de prácticas, no puede ser un componente aislado sino un eje vertebrador de toda la formación. A través de la inmersión en

contextos reales de enseñanza, el estudiantado desarrolla competencias profesionales esenciales, tales como la enseñanza-aprendizaje mediada por su tutor/a, la gestión del aula y la interacción con la comunidad educativa. Esta experiencia formativa es fundamental para consolidar su identidad profesional y su capacidad para enfrentar los retos del entorno educativo actual, ya que permite desarrollar propuestas metodológicas que integren los saberes teóricos y prácticos desde el inicio de la formación y fomenta la investigación-acción como estrategia formativa que vincule reflexión y práctica educativa, donde el alumnado desarrolle procesos sistemáticos de observación, análisis, intervención y reflexión guiada, en constante diálogo con los fundamentos teóricos.

Las experiencias prácticas generan emociones positivas y negativas que podemos relacionar con el concepto de autoeficacia de Bandura (1977). Una actitud receptiva hacia la teoría educativa predice buenos niveles de autoeficacia en las prácticas. La teoría sirve como un repertorio que ayuda a los maestros/as en formación a desarrollar identidades positivas. Estudiantes con alta autoeficacia valoran tanto la formación práctica como la teórica y combinan ambas al buscar información conceptual, lo que predice un mayor control interno durante las prácticas. La confianza en la utilidad de la teoría aprendida en la facultad es el mejor predictor de una estancia provechosa en práctica como han sostenido las investigaciones de Hascher y Hagenauer (2016).

Estas estancias provechosas dependen de la capacidad de autoevaluación, detonante de la reflexión profesional. La práctica reflexiva implica considerar el efecto de la propia enseñanza en el aprendizaje del alumnado. Se basa en preguntas sobre los contenidos a impartir, la claridad de los objetivos, la pertinencia de las experiencias de aprendizaje, la posible mejora del enfoque, la teoría educativa subyacente, la adecuación a la edad de los alumnos y las asunciones sobre los estudiantes y el aprendizaje. Un segundo enfoque es la autorreflexión crítica, que examina la docencia desde la perspectiva de la diversidad, cuestionando si la docencia es culturalmente sensible, muestra prejuicios o es inclusiva, y cómo la identidad social afecta a la enseñanza.

Para poder lograr ese objetivo el proceso de selección de los centros de prácticas es fundamental para garantizar una formación de calidad. Es necesario establecer criterios claros de acreditación que aseguren que los centros cumplen con estándares adecuados en cuanto a recursos, planificación y tutoría. La creación de redes de centros formadores permite una mayor homogeneización en la calidad de las experiencias prácticas y facilita la colaboración entre instituciones educativas y universidades. En relación con lo anterior, tenemos experiencias exitosas en algunas universidades que han contribuido a la creación de redes con

624 centros escolares de Educación Primaria, ya sea en base a criterios metodológicos o  
625 temáticos.

626 El tutor o tutora de prácticas del centro escolar (definido como mentor en algunas  
627 leyes educativas) tiene un papel clave en la formación de los futuros docentes, por lo que su  
628 rol debe estar bien definido y contar con formación específica. Es imprescindible que los  
629 tutores y tutoras reciban capacitación en mentoría y estrategias de supervisión, además de  
630 fomentar su implicación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en  
631 prácticas. La figura del tutor/a debe evolucionar desde un mero observador o facilitador hacia  
632 un formador que guíe y reflexione junto con el futuro docente sobre los retos educativos  
633 actuales. Algunas universidades han implementado cursos de mentoría que han ayudado a  
634 mejorar la formación del profesorado mentor en los centros.

635 Si bien es cierto que estos periodos de prácticas han aumentado en las sucesivas  
636 reformas de los títulos de Educación Primaria, por lo que respecta a las prácticas curriculares  
637 de la titulación se detectan una serie de retos importantes a tener en cuenta dentro de las  
638 prácticas ofrecidas por las Facultades de Educación. Todo ello invita a repensar el Prácticum  
639 como un eje vertebrador de la formación, articulado de forma progresiva, situada y  
640 acompañada, en estrecha colaboración con los centros educativos:

641

- 642 - Necesidad de incrementar duración (peso importante en la formación inicial).
- 643 - Alinear las prácticas con los objetivos de formación inicial del profesorado, asegurando  
644 que los contenidos teóricos y prácticos se integren adecuadamente. Esta medida debe tratar  
645 de acercar al alumnado a la realidad socioeducativa y al desarrollo profesional procurando el  
646 desarrollo de competencias que vinculen los aprendizajes teóricos y su aplicación en el aula  
647 de prácticas estimulando el desarrollo del aprendizaje, la convivencia en el aula y la  
648 orientación educativa.
- 649 - Contar con modelos innovadores de formación práctica donde se promueva una  
650 vinculación con la investigación educativa y problemáticas reales, se fomenten estancias en  
651 centros combinadas con asignaturas teóricas y tenga lugar el fomento de la reflexión crítica y  
652 metacognición en el alumnado en prácticas.
- 653 - Introducir un nivel de exigencia que aumente a medida que el estudiantado adquiere  
654 experiencia y confianza en sus habilidades. Los distintos módulos de prácticas escolares  
655 requieren una planificación secuenciada de tareas que permitan aplicar su conocimiento y  
656 experiencia en actividades con un nivel de exigencia creciente.
- 657 - Fomentar habilidades como la planificación de clases, la adaptación de los procesos

educativos, la gestión del aula y la evaluación de los aprendizajes. Las prácticas acercan al estudiantado a la realidad educativa del aula. De tal modo, el aprovechamiento formativo debe involucrar al estudiante al entrenamiento de habilidades que conecten la planificación de procesos educativos, que desarrollen los contenidos curriculares expresados en saberes básicos y competencias, además de profundizar en la organización y gestión del grupo clase y la evaluación personalizada de los aprendizajes.

- Propiciar la observación y análisis de las dinámicas grupales, roles sociales, estereotipos y procesos de inclusión/exclusión, aplicando marcos conceptuales apropiados.

- Atender a otros aspectos relevantes, como la gestión de la diversidad o el trabajo con familias. Las prácticas externas también deberían ser una oportunidad para que el estudiantado entienda que el ejercicio docente requiere una educación para todo el alumnado haciendo efectivo el principio de inclusión. Ello conlleva aprender a crear agrupamientos de trabajo o implementar diseño universal para el aprendizaje. Para la atención a la diversidad resulta imprescindible el seguimiento que el docente hace con las familias. Dado que la brevedad de las prácticas no permite el trabajo con las familias, el alumnado durante este período puede aprender junto a su tutor/a el desempeño de este trabajo en la educación personal del alumnado. Esto exige un trabajo con los centros de acogida, el diseño de una guía clara de mentoría, que explicita la necesidad de permitir al alumnado de prácticas la intervención activa en las clases, y un seguimiento y evaluación de los tutores y tutoras de prácticas de los centros que garantice que se ha permitido al estudiantado de prácticas el acceso a todas las experiencias formativas mencionadas.

- Para medir el impacto de las prácticas en la preparación docente, es necesario establecer mecanismos de evaluación que permitan analizar el desarrollo competencial del estudiante antes, durante y después de la experiencia práctica. Se pueden emplear herramientas como rúbricas de observación, diarios reflexivos, entrevistas y cuestionarios que proporcionen información cualitativa y cuantitativa sobre el aprendizaje adquirido. También es importante considerar la percepción de los tutores y tutoras de prácticas, los docentes de la universidad y el propio estudiantado para tener una visión global del impacto de la formación práctica en la construcción de la identidad profesional docente.

- Fomentar que el profesorado en activo participe en la formación inicial mediante talleres, charlas y actividades conjuntas. La colaboración de los y las docentes en ejercicio es esencial para acercar la realidad del aula a la formación inicial. Si bien las prácticas es el período de aprendizaje en el que el estudiante aplica su conocimiento al aula escolar, la formación inicial debería reforzar esta conexión colaborativa interprofesional con talleres, actividades de

innovación y otros espacios, para lograr una formación más significativa en las esferas psicopedagógicas y en las áreas disciplinares.

- Establecer mecanismos de reconocimiento e incentivos para los y las mentoras que contribuyen significativamente a la formación de los futuros docentes. Los centros educativos y en último término los y las maestras de prácticas deciden colaborar con la formación docente al acoger estudiantes en prácticas externas a su labor cotidiana. Junto al reconocimiento de créditos de formación, sería recomendable el reconocimiento con incentivos que premien la excelencia de la formación de los futuros docentes.

- Implementar mecanismos de formación continua para tutores y tutoras, esto es, proporcionar oportunidades de desarrollo profesional para los maestros y las maestras, que les permita actualizar sus conocimientos y mejorar sus prácticas de tutorización. La tutorización de las prácticas implica al docente una participación en la formación continua para el aprendizaje de la planificación, el desarrollo y la ejecución de las acciones propias de tutorización y su adaptación a las necesidades cambiantes. Ello requiere de una formación específica que pasa también por un reconocimiento como el que estamos mencionando.

- Establecer mecanismos de coordinación entre el profesorado universitario y los maestros y maestras de prácticas para el desarrollo fructífero del aprendizaje en prácticas. La comunicación y el seguimiento de los aprendizajes del estudiantado en prácticas es una función esencial que compromete al profesorado universitario y al maestro o maestra de prácticas del centro educativo. Algunos mecanismos de coordinación efectiva podrían ser visitas al centro o el establecimiento de reuniones docentes periódicas, así como crear foros y espacios dentro de las Facultades donde este encuentro y coordinación se produzca.

### 1.3. Trabajo Fin de Grado

Un análisis de los modelos de estructura existentes actualmente debe contemplar una reflexión sobre el peso y función del Trabajo Fin de Grado (TFG) en los estudios de Educación Primaria. El TFG en la titulación de Educación Primaria aborda proyectos relacionados con la intervención, investigación o innovación educativa y didáctica en el ámbito escolar. Debe concebirse como una oportunidad para desarrollar procesos de investigación educativa vinculados a la práctica, favoreciendo la construcción de conocimiento pedagógico y didáctico relevante.

Una de las perspectivas que se pueden identificar recomienda vincular directamente el TFG con las experiencias de Prácticum, promoviendo trabajos que analicen, evalúen o

transformen aspectos concretos de la realidad educativa. Hay autores que lo consideran la experiencia de aprendizaje más importante del plan de estudios e incluso se utiliza como indicador de la calidad del grado en su conjunto (Jawitz et al., 2002).

El TFG es una oportunidad única para que el alumnado de último curso demuestre su capacidad para investigar, proyectar y reflexionar de manera autónoma, integrando los conocimientos adquiridos a lo largo de la titulación y generando nuevo conocimiento. Constituye una simulación del ejercicio profesional, permitiendo al estudiantado aplicar los conocimientos adquiridos a un problema real y desarrollar competencias clave para el ámbito laboral, como la resolución de problemas y la comunicación efectiva. Este trabajo beneficia un proyecto vital y profesional, no solo una carrera académica (Brew, 2007), la gestión de conflictos, la cohesión del grupo, la gestión emocional, el clima en el aula y la comunicación efectiva.

Dado que el TFG constituye un requisito esencial para la obtención del título de Grado en Educación Primaria, se ha llevado a cabo un análisis de las normativas propias de la Universidad de Granada (2024), la Universidad de Oviedo (2020), la Universidad Autónoma de Barcelona (2024), la Universidad Complutense de Madrid (2022) y la Universidad de Valencia (2024). A continuación, se destacan determinadas particularidades en relación con esta materia.

En primer lugar, diversas universidades proponen **modalidades diferenciadas de TFG**, muchas de ellas directamente vinculadas a problemáticas socioeducativas contemporáneas o directamente de temáticas relacionadas con el período de prácticas. Así, la Universidad Autónoma de Barcelona distingue entre tipologías de TFG orientadas a la práctica profesional y otras de carácter investigativo. Entre las modalidades de orientación profesionalizante se incluyen:

- Trabajos de intervención, que implican el desarrollo de propuestas de actuación educativa o socioeducativa en contextos específicos. Estos pueden abordar estudios diagnósticos, diseño y aplicación de proyectos, o evaluación de intervenciones existentes.
- Trabajos de creación e innovación, enfocados en la elaboración de productos o servicios educativos novedosos adaptados a las necesidades detectadas en determinados contextos.
- Trabajos de emprendimiento, donde se impulsa el diseño de iniciativas de emprendimiento educativo, tanto tradicional como social.

- Trabajos de Aprendizaje-Servicio (APS), que suponen la realización de proyectos con aplicación real en entidades sociales o educativas, coordinados conjuntamente con las mismas y bajo supervisión académica.

En cuanto a la orientación investigadora, se destacan:

- Propuestas de investigación empírica, que contemplan la formulación de hipótesis, la elaboración de un marco teórico y el diseño de una parte empírica para su contraste y discusión de resultados.
- Trabajos de profundización teórica basados en revisiones bibliográficas sistemáticas, orientados al análisis crítico y comparativo de marcos conceptuales relevantes.

En todos los casos, la Universidad Autónoma de Barcelona subraya la importancia de desarrollar temáticas conectadas con el campo profesional de la educación, consolidando así las competencias adquiridas en el grado.

Por su parte, la Universidad Complutense de Madrid orienta el TFG hacia la elaboración de proyectos que evidencien la integración madura de las competencias generales y transversales del Grado en Educación Primaria. No se concibe como un ejercicio de investigación pura ni limitado a los contenidos de una única asignatura. Se priorizan trabajos de actuación profesional contextualizados en realidades socioeducativas, como proyectos educativos, unidades didácticas, talleres, ambientes de aprendizaje, análisis de situaciones escolares o propuestas de mejora.

La Universidad de Oviedo define el TFG como un proyecto, memoria o estudio que puede ser individual o grupal, siempre garantizando la evaluación individualizada de los estudiantes. Se permite su desarrollo tanto en la universidad como en otras instituciones o empresas relacionadas con el ámbito educativo.

En la Universidad de Granada, el TFG se entiende como un trabajo original que debe sintetizar e integrar las competencias adquiridas, con un enfoque preferentemente socioeducativo y de carácter profesional. Entre las modalidades propuestas destacan estudios de investigación (cualitativos, cuantitativos o mixtos), trabajos didácticos (como programación de unidades o proyectos de intervención), proyectos de creación artístico-educativa, portafolios de evidencias profesionales, proyectos de emprendimiento educativo y proyectos de cooperación al desarrollo.

La Universidad de Valencia contempla distintas tipologías de TFG, como trabajos de carácter aplicado en relación con la enseñanza y el aprendizaje en Educación Primaria,

estudios experimentales o teóricos sobre procesos de educación, estudios de caso y trabajos de campo centrados en contextos de prácticas, así como otras modalidades previamente aprobadas.

A través de estas propuestas, se evidencia que el TFG en los estudios de Grado en Educación Primaria busca una conexión directa con los retos socioeducativos actuales, promoviendo una formación aplicada, aunque su pluralidad temática y diversa es evidente y varía en función de cada universidad. A tenor de la normativa revisada, la elaboración exitosa del TFG requiere una **preparación previa** sólida que es contemplada en todas las normativas analizadas y que debe ser cuidadosamente planificada dentro del itinerario formativo del grado.

Las universidades estudiadas destacan la importancia de una fase inicial de conceptualización, que incluye la exploración de contextos educativos, la lectura de documentos especializados y la definición de temas relevantes, siempre en coordinación con el tutor o la tutora que se asigne. La selección del tema y la modalidad del TFG debe realizarse de forma consensuada, considerando su viabilidad, relevancia social y conexión con las competencias profesionales.

Una revisión bibliográfica temprana resulta esencial para fundamentar el trabajo en el estado actual del conocimiento. Para ello, el alumnado debe estar familiarizado con las estrategias de búsqueda de información especializada y con los procedimientos de análisis crítico de fuentes. Es igualmente fundamental conocer la estructura formal que debe adoptar el TFG, la cual puede incluir apartados como la introducción, la formulación de objetivos o hipótesis, el marco teórico, la metodología, la presentación y discusión de resultados, las conclusiones y la bibliografía. Las universidades proporcionan guías y plantillas específicas que se deberían manejar con solvencia.

El seguimiento mediante tutorías periódicas es un componente clave para garantizar el progreso y la calidad del TFG. Estas tutorías permiten recibir orientación, retroalimentación y supervisión académica continuadas. Algunas universidades establecen seguimientos obligatorios con evaluaciones formativas intermedias.

Asimismo, resulta imprescindible el conocimiento y uso de herramientas antiplagio para asegurar la originalidad de los trabajos, así como la correcta citación de las fuentes bibliográficas según los estándares académicos, generalmente bajo las normas APA. Algunas universidades han empezado a introducir en su normativa la penalización de un uso no autorizado de la Inteligencia Artificial, aunque esta introducción es aún incipiente.

La mayoría de las normativas hace referencia a que una adecuada planificación

temporal, que contemple todas las fases del proyecto a lo largo del curso académico, contribuye de manera decisiva a su culminación exitosa. Por último, en algunos casos, la posibilidad de realizar el TFG en lenguas diferentes al castellano requiere una planificación adicional y la elección de un tutor o tutora competente lingüísticamente.

El proceso de realización del TFG permite **desarrollar y afianzar competencias clave** relacionadas con la investigación educativa y la gestión de la información. Entre las competencias más relevantes se encuentran la capacidad de búsqueda, selección y análisis crítico de fuentes especializadas, así como la elaboración de una fundamentación teórica sólida a partir de la literatura científica disponible. El alumnado debe ser capaz de diseñar metodologías adecuadas para la consecución de los objetivos de su trabajo, lo que implica seleccionar y aplicar técnicas de recogida y análisis de datos.

La gestión rigurosa de las referencias bibliográficas, respetando las normas de citación y evitando cualquier forma de plagio, constituye otro elemento esencial. También se espera que el alumnado desarrolle un pensamiento reflexivo y crítico, capaz de analizar en profundidad las problemáticas abordadas y de proponer soluciones fundamentadas.

La comunicación académica, tanto escrita como oral, es otra competencia fundamental que debería desarrollar esta materia. El alumnado debe ser capaz de redactar textos académicos de forma clara, precisa y argumentativa, así como de defender públicamente sus trabajos, mostrando capacidad de síntesis y de diálogo académico.

Por último, el conocimiento y la aplicación de metodologías de investigación educativa, así como el uso ético de la información y de herramientas digitales de apoyo, refuerzan la dimensión profesional e investigadora que caracteriza al TFG en el Grado en Educación Primaria.

En conjunto, el TFG se configura como una actividad integradora en la formación de maestros y maestras que culminan el proceso formativo, consolidando las competencias profesionales, investigadoras y éticas esenciales para el ejercicio de la docencia en contextos sociales diversos y en constante transformación.

En función de lo descrito, se recomienda incidir los siguientes **aspectos de mejora** en la planificación y desarrollo del TFG con el objetivo de alcanzar un mayor fortalecimiento del mismo en las diferentes universidades:

- Homogeneización de los procesos. Es necesario establecer criterios comunes para la tutorización y evaluación de los TFG a nivel institucional, garantizando la equidad y la calidad.

- 860 - Necesidad de garantizar que el alumnado comprenda el carácter integrador y  
861 profesionalizador del trabajo. El TFG no debe justificarse desde una única asignatura, por lo  
862 que sería recomendable que las universidades ofrecieran una guía bien detallada sobre sus  
863 objetivos, enfoque y profundidad analítica.
- 864 - Mayor apoyo en la integración de teoría y práctica. Sería útil proporcionar ejemplos  
865 concretos de integración del marco teórico con propuestas prácticas o con el análisis de  
866 situaciones educativas reales. Asimismo, es destacable que los temas se mantengan en el  
867 ámbito socioeducativo y sean de naturaleza profesional, subrayando la importancia de  
868 orientar a los estudiantes sobre cómo conectar la teoría académica con los desafíos del  
869 ejercicio docente.
- 870 - Clarificación y homogeneización de los criterios de evaluación, lo cual podría contribuir  
871 a una mejor comprensión de las expectativas académicas por parte de los estudiantes, además  
872 de favorecer una evaluación más transparente y consistente.
- 873 - Se aboga por la incorporación de múltiples perspectivas en los procesos evaluativos,  
874 incluyendo la del propio estudiantado. La autoevaluación se reconoce como un espacio  
875 fundamental para la reflexión del estudiantado sobre su propio aprendizaje, aunque su  
876 implementación en las guías docentes de universidades públicas y privadas es escasa.
- 877 - Convertir el TFG en una asignatura anual: extenderlo a lo largo de un año académico con  
878 un peso dentro del plan de estudios del 5-10% del peso total de la titulación, lo cual  
879 permitiría a los estudiantes abordar proyectos más complejos y profundos, desarrollando  
880 habilidades de investigación y análisis de forma más gradual y consolidada.
- 881 - Flexibilizar los formatos, para explorar alternativas a los formatos tradicionales, lo que  
882 permitiría la presentación de productos más vinculados a la práctica docente y al desarrollo  
883 de estrategias didácticas específicas, como proyectos de innovación educativa o diseños de  
884 situaciones de aprendizaje.
- 885 - Mayor apoyo para modalidades específicas de TFG. Es importante que las Facultades  
886 definan, con criterios claros, las modalidades posibles de TFG, asegurando su vinculación  
887 con contextos educativos reales y la formación previa del estudiantado en competencias de  
888 investigación. Asimismo, sería beneficioso ofrecer recursos, orientaciones metodológicas y  
889 seminarios específicos para cada modalidad, atendiendo a sus particularidades en cuanto a  
890 diseño y presentación.
- 891 - Fortalecer el acompañamiento y ofrecer un mayor apoyo al estudiantado durante los  
892 procesos de preparación inicial y planificación (lecturas especializadas, identificación de  
893 temas educativos relevantes, talleres de búsqueda bibliográfica...), así como elaboración y

culminación del TFG (debiendo analizarse la conveniencia de su defensa pública), a través de tutorías personalizadas, facilitando el seguimiento y la aportación de guías y recursos didácticos específicos. La comunicación fluida y constante entre tutor o tutora y estudiantado aparece como un elemento clave para el éxito del TFG. Para que este seguimiento se dé de manera óptima, es fundamental que las universidades reconozcan las horas de tutorización de TFG tanto en el plan de ordenación docente del profesorado como en un mayor reconocimiento de horas por estudiante.

- Desarrollar competencias digitales para el uso crítico de las herramientas de inteligencia artificial, a fin de evitar el plagio y garantizar la autenticidad de los trabajos. Asimismo, sería recomendable la formación en herramientas de software estadístico y bases de datos que faciliten la investigación al estudiantado. Igualmente, ofrecer una formación más exhaustiva tanto a estudiantado como a tutores y tutoras sobre el uso ético de la información, la correcta citación según normas APA, los riesgos de la paráfrasis incorrecta y el manejo responsable de herramientas de inteligencia artificial. La tipología de investigación, habitualmente incluida en las guías docentes, tiene sentido en los grados objeto de estudio si se trata de investigación aplicada, contextualizada, si puede generar un retorno en el contexto laboral (Chisvert-Tarazona 2021).

- Mejora de la gestión administrativa y el acceso a la información. Las diferentes universidades han de emplear y garantizar que las plataformas digitales que emplean para la gestión y desarrollo del TFG sean accesibles, intuitivas y contengan toda la información relevante -normativa, guías, plazos, ejemplos- resulta esencial para facilitar la labor de alumnado y tutores y tutoras, y garantizar una gestión eficiente del proceso

#### 1.4. Orientación y acompañamiento al alumnado universitario de Educación

La orientación, tutoría y acompañamiento del estudiante universitario ha quedado reconocida como un derecho del alumnado en educación superior en nuestro contexto, tanto por la *Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario*, como por el propio *Estatuto del Estudiante Universitario* aprobado el año 2010.

La tutoría en el ámbito universitario se considera un elemento clave de calidad de la educación superior por el impacto que tiene en el desarrollo integral del alumnado, contribuyendo de modo decisivo a la superación del modelo de formación universitaria centrada exclusivamente en la adquisición de contenidos académicos (Martínez et al., 2018). En el ámbito específico de la formación de maestros y maestras de Educación Primaria, el

proceso de tutorización adquiere una especial relevancia, puesto que no sólo es indispensable para el desarrollo de competencias que habrán de poner en juego en su actividad profesional (madurez personal y social, actitudes positivas hacia la ciencia, desarrollo de valores personales, autonomía personal, toma de decisiones, responsabilidad, compromiso, participación) (López-Gómez, 2017), sino que puede suponer un referente en la construcción de su identidad como docentes y su relación con la función de tutoría.

En esta dirección, Cremades et al. (2016), en un estudio con alumnado de las especialidades de Educación Física y Educación Musical del Grado en Educación Primaria, encuentran que las principales necesidades de orientación y acompañamiento del alumnado a lo largo de sus estudios están relacionadas con las prácticas escolares, el TFG, el desarrollo de competencias y la inserción laboral. No obstante, en muchos casos, el alumnado continúa percibiendo la tutoría universitaria relacionada con cuestiones meramente académicas, como dudas ante la preparación de exámenes, realización de trabajos, etc., mientras que la dimensión relacionada con el desarrollo personal ha sido la que peor aceptación ha tenido en el ámbito universitario (Alonso-García et al., 2018; Amor y Dios, 2017).

Los propios estudiantes de educación, desde la percepción de la relevancia de los procesos de tutoría en su formación, elaboran algunas propuestas de mejora tanto en relación con su planificación (coordinación de tutores y tutoras, difusión de las actividades, evaluación y seguimiento), como propuestas en torno a la relación entre tutor y estudiante, buscando una mayor implicación de tutores/as y alumnado, el desarrollo de más tutorías grupales, o la mejora de la relación personal con el tutor (Martínez et al., 2020).

Algunas propuestas que pueden plantearse para la mejora de este proceso de tutoría universitaria se centran en la mejora de la implicación institucional y la planificación (Martínez et al., 2018), el desarrollo del perfil y competencia del docente universitario como tutor (Pastor et al., 2023), y la consideración de la tutoría como una de las funciones del docente universitario, incluyéndose también en los procesos de evaluación, valoración y acreditación de su actividad.

El futuro profesorado se enfrentará a situaciones caracterizadas por una alta complejidad y unos niveles de incertidumbre elevados, por lo que es de especial relevancia que la orientación y el acompañamiento sea una experiencia universitaria recibida dado que será reproducida como maestro/a. La profesión docente se desarrolla, hoy en día, en un contexto que ha variado sustancialmente y que influirá en la profesión de enseñar. En este contexto cambiante, la formación del profesorado requiere saberes y maneras de hacer que faciliten poder transmitir entusiasmo y ganas de aprender y le permitan lograr que el

alumnado se desarrolle en los valores y principios éticos de la pluralidad democrática (García, 2024). Por tanto, se ha de tener en cuenta la orientación en estos retos colectivos para el diseño de la formación de profesionales del ámbito de la educación que, en su desarrollo profesional promuevan la convivencia democrática, lo cual implica la participación del alumnado y las familias, entre otros.

Por lo tanto, en la formación inicial del profesorado es necesario incluir la orientación y acompañamiento al alumnado para afrontar el cambio constante que inducen las tecnologías de la información; la asesoría sobre las necesidades específicas de organización de instituciones educativas; los retos para la inclusión escolar en unas escuelas cada vez más diversas e interculturales, la orientación para impartir una educación cada vez más colaborativa en la construcción compartida del conocimiento, y la adaptación de las experiencias educativas a los contextos en los que se desarrollan. Para ello, esta formación debe incluir un enfoque crítico, integral y ético, evitando la fragmentación del conocimiento, que prepare al profesorado para analizar y transformar el contexto político, social y educativo al que se enfrente.

### 1.5. Acceso a la profesión

El acceso a la profesión docente está regulado en la actualidad por tres fases (Gratacós et al., 2024):

a) La fase de oposición, cuyo objetivo es valorar si la persona aspirante cuenta con las aptitudes pedagógicas, los conocimientos generales imprescindibles, el dominio de la programación, planificación y uso de las metodologías, técnicas y estrategias requeridas para el ejercicio de la función docente en Educación Primaria. Está conformada por dos pruebas: una basada en el desarrollo de 1 o 2 supuestos prácticos y de un tema del temario, y otra basada en la realización y defensa de una programación y de una unidad didáctica. Existen aspectos diferenciales entre estas pruebas por comunidades autónomas.

b) La fase de concurso, en la que se valoran los méritos de las personas candidatas en formación académica y experiencia docente anterior. Solo se puede pasar a esta fase si se ha aprobado la de oposición. Para poder pasar a la tercera fase, la nota se obtendrá de la ponderación de dos tercios de la fase de oposición y un tercio de la fase de concurso (Real Decreto 276/2007, artículo 25). Podrán pasar a la siguiente fase los que, ordenada su nota de mayor a menor, tengan un número mayor al número de plazas anunciadas en las convocatorias.

c) La fase de prácticas, donde las personas candidatas que superan la fase anterior pasan a ser funcionarios en prácticas y deben realizar unas prácticas tuteladas por profesorado experimentado, con la finalidad de comprobar sus aptitudes para el ejercicio de la profesión docente

El documento de debate *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente* publicado en enero de 2022 por el Ministerio de Educación y Formación Profesional indica que existe un extendido consenso sobre lo inadecuadas que resultan las fases de oposición y concurso para acceder a la profesión docente en un centro público (Manso y Garrido-Martos, 2021). Son varios los problemas que se detectan a este respecto (Gratacós et al., 2024; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022):

- Desactualización de los temarios de la fase de oposición. Los temarios de ingreso de las distintas especialidades docentes están regulados en la Orden ECD/191/2012, de 6 de febrero de 2012. Se requiere una actualización urgente y la inclusión de los avances científicos y los nuevos enfoques adoptados en cada área del conocimiento.

- Falta de transparencia en los criterios para la evaluación de las pruebas de la fase de oposición. Por un lado, no existe consenso entre las comunidades autónomas en cuanto a las competencias que se valoran en estas pruebas. Por otro lado, las competencias que se evalúan en la mayoría de los casos son limitadas, destacando las competencias lingüísticas y de comunicación.

- Gran discrepancia de criterios a la hora de valorar los méritos aportados por los candidatos. Existe un mayoritario acuerdo en relación con el valor concedido a la experiencia docente previa. Sin embargo, existen notables variaciones en cuanto a otros aspectos como la valoración que se da a la media del expediente académico, la posesión de otras titulaciones, el conocimiento de idiomas, la formación recibida, las publicaciones didácticas, artísticas o científicas, los premios extraordinarios o el conocimiento de la lengua de signos.

- Obsolescencia de la fase de prácticas. En la actualidad el proceso de acceso incluye una fase de prácticas que se ha convertido en mero trámite que deben cumplir los funcionarios en prácticas, con grandes discrepancias entre las comunidades autónomas en cuanto a sus características (duración, cursos de formación que recibe el candidato, funciones, formación y reconocimiento de la persona encargada de la tutorización, entre otras) y su evaluación.

- Alto porcentaje de interinidad y temporalidad del personal docente. El acceso a la profesión está regulado por el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, a partir del cual se han introducido en los sucesivos años algunas modificaciones transitorias para reducir el

porcentaje de profesores interinos en los centros educativos. No obstante, sigue siendo necesario introducir nuevos cambios para reducir la temporalidad del personal docente. Ambas recomendaciones fueron establecidas por la Unión Europea (Ley 20/2021).

Además, como consecuencia de las modificaciones realizadas en las titulaciones universitarias con la implantación del Plan de Bolonia, también parece necesario revisar las condiciones de enseñanza en centros privados, para garantizar que los y las docentes de estos centros cuenten con la formación adecuada para enseñar cada área o materia. En este sentido, los docentes no consideran adecuado el sistema actual de acceso a la profesión en centros privados y concertados y proponen definir criterios comunes de selección y acceso para centros públicos y privados (Manso y Garrido-Martos, 2021).

En base a lo anterior, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) propone actualizar el sistema de acceso, modificando la normativa vigente, para asegurar que se seleccionan a los mejores docentes. Entre las propuestas, se contempla:

- 1) orientar los procesos de selección al dominio de las competencias docentes;
- 2) diseñar un modelo de iniciación a la docencia que integre un plan formativo bien definido, una tutorización por docentes experimentados y una evaluación tras su finalización, que permita a los futuros profesionales adaptarse al contexto de su trabajo, identificando aquellas competencias que tienen menos desarrolladas y facilitando su mejora;
- 3) actualizar y adecuar los temarios de oposiciones, de tal forma que se ajusten a la realidad actual de las áreas y materias y al funcionamiento de los centros en un sentido más amplio.

También en los grupos focales organizados en el *Monográfico de la Conferencia de Decanos y Decanos de Educación*, en Toledo (2024), se sugirió la necesidad de implementar estrategias de acompañamiento a los docentes que acceden a la profesión. Un maestro o una maestra que se incorpora por primera vez a un centro educativo debería contar con el acompañamiento de un o una docente con experiencia. Este mentor puede proporcionar orientación, apoyo y consejos prácticos que faciliten la adaptación del nuevo docente y mejoren su desempeño desde el inicio.

Se señala como necesario incluir en los temarios de oposición temas relativos al desarrollo cognitivo y psicoafectivo del alumnado. El futuro maestro o maestra debe entender la profesión desde un punto de vista más holístico, en donde se incluya también su función e intervención en los procesos cognitivos y psicoafectivos del alumnado. Para ello, es necesario que el futuro maestro o maestra entienda la importancia de la formación en estos aspectos y que en su labor docente futura deberá propiciar la construcción de conocimiento por parte del

alumnado y, a su vez, velar por su correcto desarrollo integral, incluyendo aspectos psicológicos, sociales, evolutivos y cognitivos.

Se recomienda avanzar hacia un modelo de acceso profesional con mecanismos de inducción estructurada, que aseguren la transición entre la formación inicial y el ejercicio docente en condiciones de acompañamiento y progresiva autonomía. La Conferencia de Decanas y Decanos de Educación (CoDE) puede ser una interlocutora válida con el Ministerio de Educación y las diferentes administraciones, al representar a la mayor parte de las Facultades de Educación, para colaborar y facilitar dichos procesos de inducción, los cuales han de estar ligados a la formación inicial.

#### 1.6. Necesidad de mayor conexión entre escuela y Facultades de Educación

En un mundo cada vez más globalizado y digital, la educación se enfrenta a la necesidad de adaptarse a las nuevas demandas sociales, tecnológicas y laborales. Para responder a estos desafíos, es crucial la colaboración entre las escuelas y las Facultades de Educación en la generación de innovación y transferencia de conocimiento en el ámbito educativo. La separación entre teoría y práctica ha generado una brecha significativa en la educación, lo cual puede resultar en docentes poco preparados para enfrentar las dinámicas del aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares. Es esencial que las facultades y las escuelas colaboren estrechamente para conectar la teoría con la práctica y ofrecer una formación docente más relevante y completa.

El fortalecimiento de la colaboración universidad-escuela no debe limitarse al ámbito del Prácticum, sino articularse como eje sistémico de la formación inicial, la mejora educativa y la generación compartida de conocimiento profesional.

#### ***Innovación y Transferencia de conocimiento en el ámbito educativo***

Los estudios de formación inicial del profesorado deben apostar de manera decidida y clara por una interdependencia real y fructífera de la teoría y la práctica, de la experiencia y la reflexión, la acción y la investigación. Con propuestas de una extensa cooperación y co-gobernanza pedagógica, didáctica, académica e institucional entre las potencialidades de las universidades y las de los centros escolares de experimentación e innovación curricular. La investigación sobre la práctica docente debería convertirse en el eje de la formación y en una competencia fundamental de su práctica profesional.

La innovación educativa es clave para enfrentar los retos del mundo moderno, y la

colaboración entre escuelas y facultades es fundamental para impulsarla. La transferencia de conocimiento entre ambas instituciones no es un proceso unidireccional, sino bidireccional y continuo. Mediante proyectos colaborativos se pueden desarrollar prácticas educativas más eficaces y alineadas con las demandas del siglo XXI, como competencias digitales, científicas, artísticas, de pensamiento crítico y creatividad. Es necesario avanzar hacia un modelo de tercer espacio (Zeichner, 2010) donde escuelas y facultades compartan responsabilidades formativas en igualdad. En este sentido, se propone la creación de espacios de desarrollo profesional, donde docentes en formación, docentes en ejercicio y profesorado universitario trabajen en proyectos conjuntos de innovación e investigación educativa.

## Capítulo 2. Evolución de los Estudios, Oferta de Plazas y Demanda de Titulados

### Ideas clave

- Se evidencia una tendencia al alza de formación no presencial en universidades privadas.
- La formación de maestros y maestras deberá seguir adaptándose a los cambios tecnológicos y demográficos para garantizar una preparación acorde con las necesidades del sistema educativo.
- El 52% de los docentes no se sienten bien preparados para afrontar su primer trabajo. Los retos para la formación, según Informe TALIS (2024), son las prácticas pedagógicas, la tecnología, las oportunidades de desarrollo profesional y la atención a la diversidad (acorde a la web del Instituto Nacional de Evaluación Educativa<sup>1</sup>).
- El desajuste entre la oferta formativa y la demanda laboral dificulta el acceso a puestos docentes en el sector público a los titulados en Magisterio.
- Los principales factores para la elección profesional son la estabilidad laboral, la seguridad de los ingresos, el calendario y el horario docente compatible con la vida personal.

### 2.1. Evolución institucional y legislativa de la formación docente en Educación Primaria

A lo largo de la historia, la enseñanza para maestros y maestras ha evolucionado desde las Escuelas normales hasta su integración en la universidad como diplomatura en la década de 1970. Con la reforma de Bolonia, estos estudios se transformaron en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, extendiéndose a cuatro años con una mayor carga de formación práctica (Ministerio de Educación y Formación Profesional-Consejo Escolar del Estado, 2021). Este cambio permitió armonizar los programas con los estándares europeos y mejorar la cualificación del profesorado, además de fomentar la especialización con la creación de másteres y programas de formación continua.

En las últimas décadas la formación inicial de los maestros y maestras en España ha estado determinada por sucesivos marcos legislativos, transformaciones universitarias y dinámicas institucionales que han condicionado su orientación, contenido y estructura.

Este proceso de transformación no ha sido homogéneo ni lineal, sino que ha estado

<sup>1</sup> <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2024.html>

condicionado por múltiples factores sociales y educativos que han interactuado con las dinámicas internas del sistema universitario. En este contexto, la formación del profesorado también ha tenido que ir adaptándose a las necesidades educativas y demográficas del país. Desde la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la formación docente ha sido objeto de reformas para mejorar la calidad y la adaptabilidad del profesorado a los nuevos desafíos del aula (CRUE, 2024). Uno de los cambios más notables ha sido el crecimiento sostenido de la población universitaria, con un aumento del 162% entre 1975 y 2022, acompañado por la expansión de universidades, especialmente privadas tal y como se recoge en el Sistema Integrado de Información Universitaria [SIIU] (Ministerio de Universidades, 2022). Sin embargo, el Grado en Educación Primaria ha mantenido una oferta estable debido a su papel esencial en la formación del sistema educativo.

La reforma educativa impulsada por el Plan Bolonia en 2006 transformó la Diplomatura en Magisterio (3 años) en un Grado en Educación Primaria (4 años), con el objetivo de adaptar los programas de formación universitaria a los estándares del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). De hecho, ya se recoge en el artículo 93 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación que “para impartir las enseñanzas de educación primaria será necesario tener el título de Maestro de educación primaria o el título de Grado equivalente” (p. 17183). Esta transformación buscaba homogeneizar los estudios superiores en Europa, promoviendo la comparabilidad, la movilidad y la calidad en la formación de los futuros profesionales. El Grado en Educación Primaria permitió ampliar la formación de los futuros docentes, incorporando no solo los conocimientos pedagógicos tradicionales, sino también nuevas competencias tecnológicas, inclusivas y de gestión educativa, adaptándose a las demandas de la sociedad contemporánea. Según el Informe de la Comisión Europea sobre el impacto del Plan Bolonia (European Commission, 2010), la implementación de este modelo europeo mejoró la calidad de la educación en España y proporcionó a los graduados una mayor flexibilidad y oportunidades de movilidad en el ámbito europeo.

El Plan Bolonia introdujo un modelo estructural común de Grado + Máster en toda Europa, generalmente con una duración total de 5 años (3 años de Grado y 2 años de Máster). Sin embargo, España optó por un modelo 4+1, es decir, un Grado de 4 años seguido de un Máster de 1 año, en lugar del modelo 3+2 que es más común en otros países europeos, como Reino Unido o Alemania. Este modelo 4+1 permitió a los estudiantes obtener una formación más completa en el ámbito educativo, con un enfoque en la especialización posterior, dado que los futuros docentes reciben una formación inicial más profunda durante los 4 años del

Grado antes de abordar la especialización en el Máster.

Este enfoque fue defendido por sus ventajas en la formación integral, aunque también fue criticado por aumentar la duración total de la educación universitaria, lo que podría generar barreras económicas para algunos estudiantes. La Comisión Europea (2010) destaca que España, al igual que Francia y Bélgica, optó por el modelo 4+1, mientras que la mayoría de los países europeos adoptaron el modelo 3+2, que busca un equilibrio entre la formación general del Grado y la especialización del Máster. La elección del modelo 4+1 en España se justificó por la necesidad de ofrecer una formación más sólida y profunda antes de la especialización; sin embargo, este enfoque ha generado también críticas sobre el incremento de la duración del periodo de formación, lo que podría afectar a la accesibilidad económica para los estudiantes. La crisis económica iniciada en 2008 tuvo un impacto significativo en la financiación de las universidades públicas españolas, coincidiendo temporalmente con la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esta simultaneidad presentó desafíos notables para las instituciones académicas, que debían adaptarse a las nuevas exigencias del EEES en un contexto de recursos financieros menguantes.

Aunque el proceso de convergencia con el EEES suponía una oportunidad para transformar profundamente el sistema universitario español, su implementación se vio condicionada por ese contexto institucional, financiero y político. Una de las decisiones clave fue la adopción del modelo de Grado de cuatro años, que se convirtió en la estructura predominante en las universidades públicas españolas. Varios análisis han sugerido que esta elección respondió más a factores internos del sistema universitario que a un alineamiento pedagógico o estratégico con los marcos europeos. Entre esos factores, destaca la voluntad de preservar las plantillas docentes existentes, evitando un redimensionamiento de la carga lectiva que habría sido inevitable con grados de tres años. En este sentido, la estructura de cuatro años permitió mantener la intensidad docente y, por tanto, las necesidades de personal universitario sin grandes alteraciones.

A esta lógica institucional se sumó el impacto de la crisis económica, que introdujo recortes sustanciales en la financiación pública de las universidades. Lejos de favorecer una reforma en profundidad, la crisis reforzó un enfoque conservador en la implementación del EEES. En un momento en que las universidades necesitaban recursos adicionales para transformar metodologías, rediseñar planes de estudio y fortalecer la formación práctica, la falta de inversión llevó a una implantación formal del EEES, aunque no contó con los medios necesarios para su aplicación efectiva. De tal modo, el sistema universitario español asumió la nueva estructura de títulos y créditos, pero mantuvo en gran medida los enfoques

tradicionales de enseñanza, evaluación y organización académica, conduciendo a una interpretación del sistema educativo universitario carente de una maduración pedagógica en consonancia con la nueva orientación y estructura.

Este desfase entre la forma y el fondo ha sido señalado por evaluaciones nacionales e internacionales. Informes como los de la Comisión Europea y de la red Eurydice han advertido que, en España, la adaptación al EEES fue más estructural que pedagógica, con un impacto limitado en las dinámicas reales de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, el nuevo Grado de Educación, de cuatro años, sirvió en parte para vestir de reforma lo que seguía siendo una continuidad funcional con la antigua diplomatura. Lejos de cuestionar los fundamentos del modelo anterior, la convergencia con Europa se tradujo en una reorganización formal que preservó muchas de las lógicas tradicionales del sistema universitario español. Esta situación refleja, en última instancia, una oportunidad de transformación que se vio limitada tanto por resistencias institucionales como por las restricciones económicas derivadas de la crisis.

La formación del profesorado ha estado condicionada finalmente por los sucesivos marcos legislativos que han regulado el sistema educativo español en estos años. La LOE (2006) sentó las bases curriculares en las que se inscribieron los nuevos grados tras el EEES, mientras que la LOMCE (2013) introdujo modificaciones relevantes en los contenidos, la evaluación, la organización escolar y la didáctica condicionada por una extremada atención a la evaluación con un impacto directo en la formación inicial del profesorado. Más recientemente, la LOMLOE (2020) ha reforzado los enfoques inclusivos y competenciales, apostando por una renovación del currículo que también obliga a repensar los perfiles profesionales y formativos de los maestros y las maestras de Educación Primaria para dar respuesta a la diversidad del alumnado y sus necesidades educativas.

Complementariamente, la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI) dedica varios artículos al papel de los centros educativos, reconociéndolos como espacios clave de prevención, detección, protección y actuación frente a cualquier forma de violencia que pueda afectar a niños, niñas y adolescentes. Entre ellos, el artículo 3 hace referencia a los centros educativos como espacios seguros y de buen trato para todos los niños, niñas y adolescentes; el artículo 34 regula la creación obligatoria de la figura del coordinador/a de bienestar y protección en todos los centros educativos; y el artículo 35 establece la obligatoriedad de que todos los centros conozcan y apliquen los protocolos de actuación frente a las distintas formas de violencia que puedan sufrir niños, niñas y adolescentes. Todo esto con el objetivo de

garantizar que los entornos escolares sean seguros, inclusivos y protectores para la infancia y la adolescencia.

## 2.2. Tendencias actuales en el acceso y perfil del alumnado

El perfil del alumnado en el Grado en Educación Primaria ha mostrado tendencias claras. En el curso académico 2021-2022, se evidenció un incremento de la participación femenina en la carrera, con un 76,37% de mujeres en estos estudios, superando la media de otras titulaciones universitarias (Ministerio de Universidades, 2022). También se ha observado la influencia del nivel educativo de los progenitores en el acceso a la universidad. Aunque en la mayoría de las carreras los estudiantes provienen mayoritariamente de familias con antecedentes universitarios, en el Grado de Educación se ha detectado una menor proporción de progenitores con estudios superiores, con una brecha de 11 puntos porcentuales en la formación universitaria de las madres de los estudiantes (CRUE, 2024). Esto sugiere que esta titulación ha facilitado la continuidad educativa en familias sin una fuerte tradición universitaria.

A pesar de la reducción de la población en edad universitaria, la demanda de estudios en esta titulación se ha mantenido relativamente estable en comparación con otras titulaciones, en gran parte debido a la necesidad constante de docentes en el sistema educativo y a una inserción laboral más predecible (Ministerio de Educación y Formación Profesional-Consejo Escolar del Estado, 2021). Otro aspecto clave ha sido la digitalización en la enseñanza, impulsada especialmente por la pandemia de COVID-19, que aceleró la adopción de tecnologías educativas y la enseñanza a distancia (Ministerio de Universidades, 2022). Como respuesta a estos cambios, los planes de estudio han incorporado una mayor formación en competencias digitales y metodologías innovadoras, garantizando que los futuros docentes puedan integrar herramientas tecnológicas en sus prácticas pedagógicas (CRUE, 2024).

La expansión de la formación privada también ha sido un factor relevante en la evolución de estos estudios. En los últimos años, las universidades privadas han incrementado su oferta el Grado en Educación Primaria, atrayendo un mayor número de estudiantes. No obstante, las universidades públicas siguen concentrando la mayoría de la matrícula en esta titulación, con una clara preferencia por la enseñanza presencial en este campo (Ministerio de Universidades, 2022).

La formación de docentes en España ha evolucionado significativamente, pasando de ser una formación técnica a una universitaria alineada con los estándares europeos. A pesar

de la reducción de la población joven, la estabilidad en la demanda de docentes ha mantenido la relevancia de estos estudios. La digitalización y la innovación educativa han transformado la formación del profesorado, promoviendo la adquisición de nuevas competencias y metodologías. Además, la feminización de la carrera y la influencia del nivel educativo familiar siguen siendo factores determinantes en el acceso a estos estudios. En el futuro, la formación de maestros y maestras deberá seguir adaptándose a los cambios tecnológicos y demográficos para garantizar una preparación acorde con las necesidades del sistema educativo.

### 2.3. Oferta de Plazas y evolución de la matrícula

La oferta educativa de plazas en el concurso oposición en las diferentes administraciones autonómicas trata de dar respuesta a las necesidades socioeducativas de cada comunidad autónoma. El curso 2024-2025 se han habilitado un total de 26.622 plazas para el Grado en Educación Primaria (ver Tabla 2), de un total de 430.150 ofertadas para las diferentes titulaciones.

**Tabla 2**

*Oferta de plazas en Grado curso 2024-2025 (datos disponibles en el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades).*

Comunidades autónomas	Total
Andalucía	4.042
Aragón	546
Asturias (Principado de)	295
Balears (Illes)	220
Canarias	1.160
Cantabria	245
Castilla - La Mancha	620
Castilla y León	2.335
Cataluña	1.890
Comunitat Valenciana	2.644
Extremadura	565
Galicia	571

Madrid (Comunidad de)	5.069
Murcia (Región de)	1.040
Navarra (Comunidad Foral de)	285
País Vasco	1.045
Rioja (La)	4.050*
<b>Total</b>	<b>26.622</b>

Fuente: <https://www.ciencia.gob.es/Universidades/OfertaGeneral.html>

(\*) 3.900 del total de La Rioja corresponden a la UNIR (Universidad Internacional de La Rioja)

El total de alumnado matriculado en estudios de Grado en Educación Primaria en las universidades españolas superó por primera vez los 80.000 en el curso 2022-2023, después de un largo período de estabilidad en torno a 75.000 estudiantes matriculados desde el curso 2013-2014 en adelante (ver Tabla 3 y Figura 1).

### Tabla 3

*Personas matriculadas en Grados de Educación Primaria en las universidades españolas por curso académico (datos disponibles en el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades)*

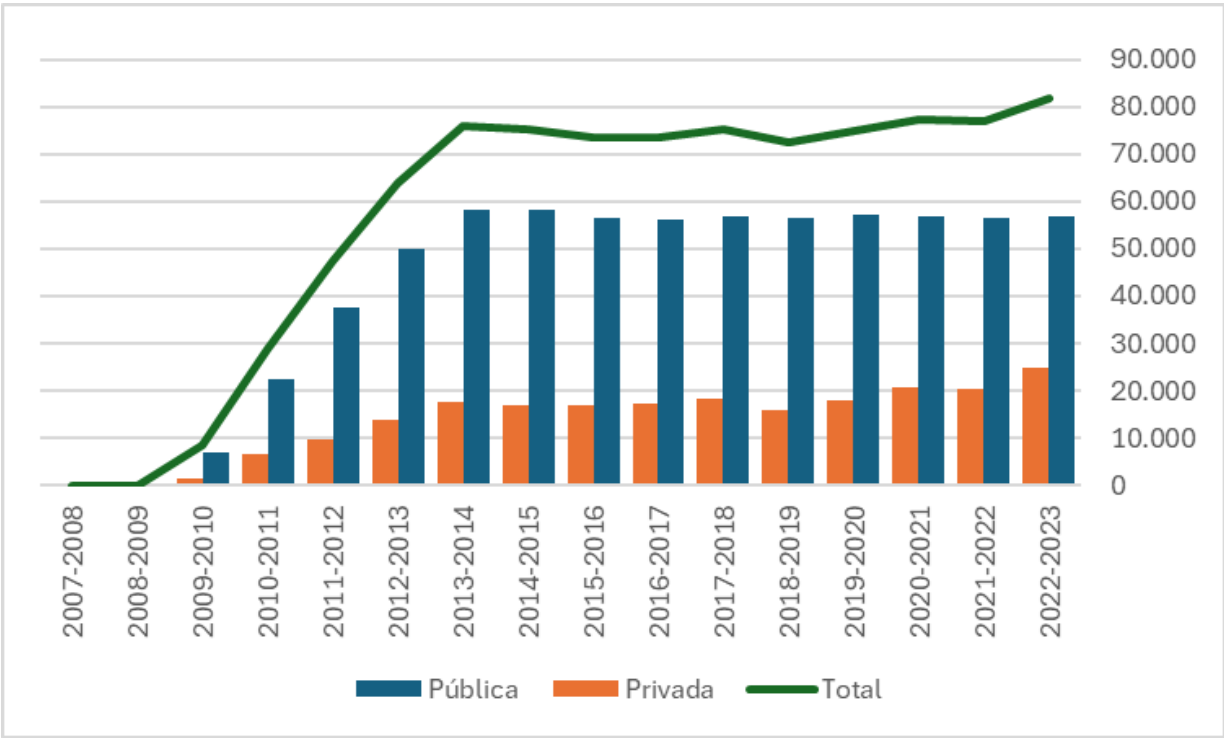
Curso	Total matriculados/as
2022-2023	81.889
2021-2022	76.866
2020-2021	77.427
2019-2020	75.063
2018-2019	72.607
2017-2018	75.317
2016-2017	73.567
2015-2016	73.755
2014-2015	75.232
2013-2014	75.873
2012-2013	63.785
2011-2012	47.298
2010-2011	28.862
2009-2010	8.350

2008-2009	17
2007-2008	0

Fuente: Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU). Secretaría General de Universidades.

**Figura 1**

Personas matriculadas en Grados de Educación Primaria en las universidades españolas por curso académico (datos disponibles en el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades)

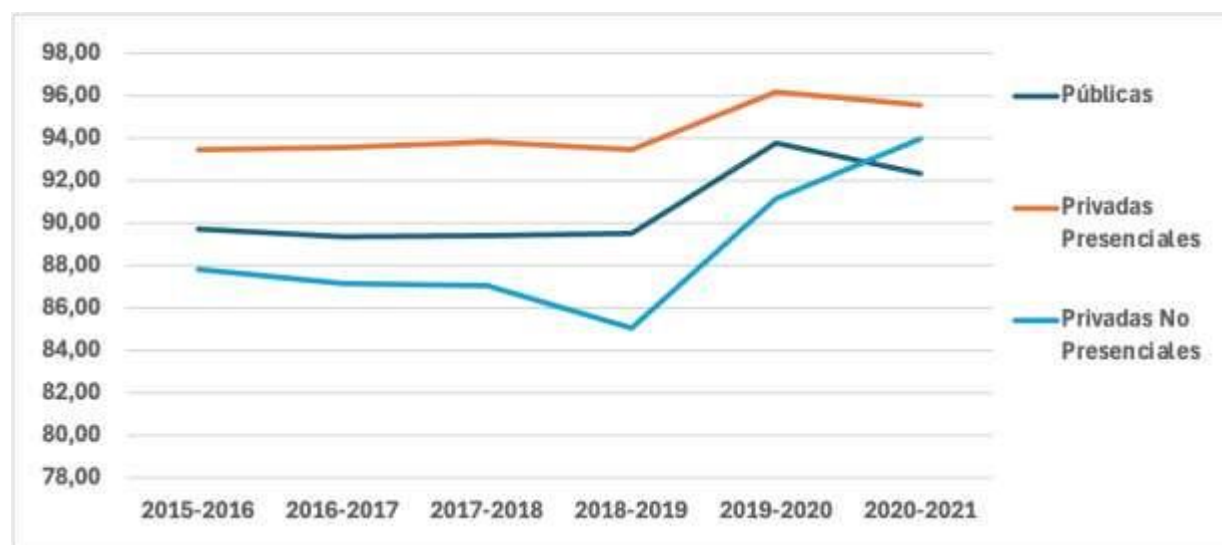


En relación con los resultados de egreso, en el curso 2022-2023 se contabilizó un total de 17.914 personas egresadas, es decir, que han culminado con éxito el plan de estudios. La tasa de rendimiento, esto es, la relación porcentual entre el número de créditos superados y el número de créditos matriculados por el estudiantado en un curso académico, atendiendo al curso académico y el tipo de universidad (pública, privada presencial y privada no presencial, se muestra en la Figura 2.

**Figura 2**

Tasa de rendimiento (%) del estudiantado de Educación Primaria (datos del Ministerio de

*Ciencia, Innovación y Universidades)*



Según muestran los resultados de la gráfica, mientras las universidades públicas y privadas presenciales mantienen una tasa de rendimiento estable a lo largo de los años, se observa un crecimiento abrupto y significativo en la tasa de rendimiento de las universidades privadas no presenciales desde el año 2019. Esta tendencia al alza de la formación privada no presencial debe llevar al gobierno y las instituciones responsables a regular su funcionamiento analizando si esta modalidad de formación docente garantiza el trabajo y desarrollo del conjunto de conocimientos, destrezas y competencias que requiere el docente para el desempeño del ejercicio profesional.

La tendencia creciente de la formación no presencial, especialmente en universidades privadas, plantea nuevos interrogantes sobre la calidad, la regulación y la evaluación del aprendizaje docente.

#### 2.4. Ajustes entre formación inicial y demandas del sistema educativo

La distancia entre la formación inicial y las demandas del sistema educativo ha sido objeto de análisis por organismos como la OCDE y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Los resultados del informe TALIS alertan sobre importantes retos estructurales.

Una muestra significativa de esta brecha entre formación y práctica profesional se refleja en los datos obtenidos por el Informe TALIS (2024), que recoge las demandas del profesorado y los requisitos del mercado laboral. Los últimos resultados en nuestro país revelaron que el 48% del profesorado considera que ha recibido una educación inicial que lo

prepara adecuadamente en las asignaturas y práctica docente que realizan, frente al 79% de los países y economías de la OCDE que han participado en la investigación. El 52% de los docentes españoles encuestados no se siente bien preparado para afrontar los retos de su primer trabajo.

Los resultados del nuevo informe (se espera para finales de 2025) pretenden arrojar información relevante en temas vinculados con las prácticas pedagógicas del profesorado, el uso de la tecnología en el aula (incluida la Inteligencia Artificial), las oportunidades de desarrollo profesional y la educación para el alumnado con necesidades educativas especiales, aspectos relevantes que relacionan la oferta, la demanda y ayudan a orientar la preparación docente. Además de ello, se incorpora el aprendizaje socioemocional, las prácticas vinculadas con la educación para la sostenibilidad y el cambio climático. El ámbito de aplicación incluye un módulo de encuesta sobre los miembros del personal, los responsables de los centros de educación y atención a la primera infancia, y un módulo de evaluación sobre los conocimientos pedagógicos generales de los profesores lo que permitirá visibilizar las necesidades para las siguientes decisiones formativas.

En las convocatorias más recientes de oposiciones para el ejercicio de la profesión de Magisterio en escuelas públicas, se ha contabilizado una cifra acumulada de casi 42.000 plazas. En esta cantidad están agregadas las tres últimas convocatorias de plazas realizadas por las CCAA y la Administración General del Estado, que, aunque no coinciden exactamente en fecha, han tenido lugar entre 2019 y 2024, tal como se detalla en la Tabla 4:

**Tabla 4**

*Oferta de plazas públicas convocadas para Primaria y especialidades (AL, EF, Idiomas, PT)*

CCAA	Segunda anterior	Anterior	Última	Total
Andalucía	3.350	2.138	1.785	7.273
Aragón	761	478	445	1.684
Asturias (Principado de)	556	291	384	1.231
Balears (Illes)	412	121	59	592
Canarias	1.031	523	316	1.870
Cantabria	414	128	77	619
Castilla - La Mancha	830	850	874	2.554
Castilla y León	841	517	373	1.731
Cataluña	1.249	4.284	1.727	7.260

Comunitat Valenciana	2.325	840	1.317	4.482
Extremadura	550	396	180	1.126
Galicia	770	14	470	1.254
Madrid (Comunidad de)	2.242	309	1.588	4.139
Murcia (Región de)	1.051	704	659	2.414
Navarra (Comunidad Foral de)	555	319	118	992
País Vasco	1.372	53	471	1.896
Rioja (La)	272	88	94	454
Ceuta	69	23	54	146
Melilla	67	21	46	134
<b>Total</b>	<b>18.717</b>	<b>12.097</b>	<b>11.037</b>	<b>41.851</b>

La sobrecapacidad de titulados en Educación ha afectado la empleabilidad de los graduados. Se abordarán los efectos de la alta tasa de titulados frente a las limitadas vacantes en la Educación Primaria, especialmente en el contexto de la temporalidad y las oposiciones, según el Observatorio de la Universidad y el Empleo (CRUE, 2024).

Este desajuste entre la oferta formativa y la demanda laboral ha llevado a que muchos titulados en Educación enfrenten dificultades para acceder a puestos docentes en el sector público. Las oposiciones para el ingreso al cuerpo de maestros suelen presentar una alta concurrencia. En 2023 se registraron 209.691 aspirantes para 17.756 plazas ofertadas (sin tener en cuenta las convocadas en todas las comunidades autónomas dado que dicha convocatoria tuvo lugar en momentos diferentes), lo que refleja una fuerte competencia por cada puesto disponible (ver Tabla 5).

### **Tabla 5**

*Oferta de plazas públicas para enseñanza (diversos niveles), aspirantes y ratio de aspirantes por plaza (datos de CSIF, 2023)*

Comunidad Autónoma	Total plazas	Aspirantes	Ratio asp. por plaza
Andalucía	2.538	36.948	15
Aragón	658	11.227	17
Asturias (Principado de)	398	6.447	16
Balears (Illes)	756	3.938	5

Canarias	990	13.413	14
Cantabria	167	5.101	31
Castilla - La Mancha	1.058	11.222	11
Castilla y León	685	12.482	18
Cataluña	Ausencia de datos		
Comunitat Valenciana	1.228	19.600	16
Extremadura	500	6.946	14
Galicia	2.484	22.835	9
Madrid (Comunidad de)	2.727	25.727	9
Murcia (Región de)	950	10.305	11
Navarra (Comunidad Foral de)	537	10.591	20
País Vasco	1.900	8.950	5
Rioja (La)	120	2.434	20
Ceuta	30	773	26
Melilla	30	752	25
<b>España</b>	<b>17.756</b>	<b>209.691</b>	<b>11</b>

*Nota.* Datos disponibles en <https://www.csif.es/ca/articulo/paisvasco/administraciongeneraldelestado/9911>

Los datos totales en España son los facilitados en ese momento.

La media nacional es de 11 candidaturas por plaza. Las diferencias territoriales son muy marcadas. Algunas comunidades presentan ratios especialmente elevadas, como Cantabria (31 aspirantes por plaza), Melilla (25), Ceuta (26) o Navarra (20). En cambio, comunidades como el País Vasco o Baleares muestran menor presión, con ratios de 5 aspirantes por plaza. En algunos de estos casos, la ratio reducida se debe a la necesaria acreditación de un perfil lingüístico para el desempeño de los puestos de trabajo docente.

## 2.5. Inserción profesional: acceso, motivaciones y percepción docente

Una vez concluida la formación universitaria de estudios de grado conducentes al título de Grado en Educación Primaria, el acceso a la profesión docente encuentra aspectos diferenciales en las pruebas de evaluación entre comunidades autónomas en España. La fase de oposición incluye dos partes: parte A, programación y parte B, unidad didáctica con las

que se pretende evaluar el conocimiento curricular y didáctico del candidato. La fase concurso analiza la experiencia previa, la formación académica y otros méritos. La fase de prácticas permite comprobar la idoneidad del candidato y su aptitud para la docencia con una fase de 4 a 6 meses de prácticas implicando además del análisis del ejercicio docente la realización obligatoria de cursos de formación que le proporcionen los conocimientos, las destrezas y el desarrollo de las competencias necesarias para el ejercicio profesional docente.

Aunque existe un modelo común regulado por el Real Decreto 276/2007, las distintas variaciones entre comunidades autónomas en las diferentes fases del proceso de acceso nos lleva a cuestionar una falta de consenso en el marco competencial del profesorado (Sánchez-Tarazaga y Matarranz, 2023) que afecta tanto a la descentralización de la enseñanza, como a la calidad educativa y al acceso docente de los titulados en Educación Primaria.

Uno de los factores determinantes para la elección de la profesión docente de Educación Primaria está relacionado con la motivación personal. La estabilidad profesional, la seguridad de los ingresos, el calendario y el horario docente compatible con la vida personal son los principales factores que determinan su elección (Informe TALIS, OCDE, 2018). Respecto a la contribución a la sociedad, 9 de cada 10 docentes en España (93%) dan importancia a su trabajo profesional, pues les permite influir en el desarrollo educativo de niños, niñas y jóvenes al tiempo que contribuyen a la mejora de la sociedad. El 80% del profesorado señala que su dedicación a la enseñanza permite atender y beneficiar al alumnado socialmente desfavorecido.

Además de la motivación, entre el 80 y 90% del profesorado en España declara poseer un nivel de autoeficacia elevado que le permite fomentar el compromiso y la participación de sus estudiantes y les ayuda a valorar la importancia del aprendizaje en su educación.

La percepción positiva del rol docente, junto con la alta autoeficacia reportada por el profesorado, constituye un activo importante para el desarrollo de vocaciones comprometidas con la transformación educativa.

## 2.6. Proyecciones de futuro y retos del mercado laboral

**Impacto de la demografía en la demanda docente.** Las proyecciones demográficas en España muestran una disminución progresiva de la población en edad escolar, lo que podría reducir la necesidad de contratación de docentes en el futuro. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020, 2022, 2024), la caída de la natalidad y el envejecimiento poblacional afectarán la matrícula en los niveles de educación obligatoria en los próximos

años. Sin embargo, este fenómeno se ve compensado por otro factor clave: el envejecimiento del profesorado. Se estima que en los próximos 15-20 años una gran parte de los docentes actuales alcanzará la edad de jubilación, lo que generará una demanda significativa de nuevos titulados en Magisterio (Ministerio de Universidades, 2022). Este proceso de relevo generacional será esencial para garantizar la continuidad del sistema educativo y su capacidad de respuesta ante los desafíos del siglo XXI (Puyol, 2021).

**Planificación estratégica para el equilibrio oferta-demanda.** Ante la coexistencia de una reducción del alumnado y un aumento en la jubilación del profesorado, es necesario establecer estrategias que permitan equilibrar la oferta de plazas en los grados de Educación con la demanda real del sistema educativo (Ministerio de Educación y Formación Profesional-Consejo Escolar del Estado, 2022, 2024). La falta de una planificación adecuada podría llevar a dos escenarios problemáticos: una sobreproducción de graduados en educación sin oportunidades de empleo o una escasez de docentes en determinadas especialidades o regiones (INE, 2020, 2022, 2024).

Para evitar estos desequilibrios, es fundamental que las administraciones educativas lleven a cabo estudios prospectivos que permitan anticipar las necesidades de personal en cada nivel y especialidad educativa (Puyol, 2021). Además, es recomendable fortalecer los mecanismos de coordinación entre universidades y consejerías de educación autonómicas con el fin de ajustar la oferta académica a las previsiones de empleo docente (Ministerio de Universidades, 2022).

Otro aspecto clave es la regulación del acceso a la profesión docente. Se ha propuesto la implementación de pruebas de selección más exigentes, la ampliación del periodo de formación práctica en los grados de Educación y la mejora de los programas de acceso a la función pública como medidas para garantizar una mayor adecuación entre oferta y demanda laboral (Ministerio de Educación y Formación Profesional-Consejo Escolar del Estado, 2022, 2024).

**Transformaciones en el perfil del docente.** Más allá de las proyecciones numéricas sobre la necesidad de profesorado, el sistema educativo se enfrenta a un proceso de transformación que afecta al perfil y las competencias del docente. En el siglo XXI, el sistema educativo requiere de profesionales con una formación amplia y diversificada, capaces de responder a los retos de una sociedad en constante cambio (Ministerio de Universidades, 2022).

La creciente diversidad en las aulas, tanto en términos culturales como en necesidades educativas especiales, exige que los centros cuenten con distintos profesionales con distintas

habilidades específicas para atender a un alumnado con distintos ritmos y estilos de aprendizaje (Puyol, 2021). En este sentido, las universidades deben reforzar la formación de distintos profesionales que pueden cubrir todas las necesidades formativas demandadas por el alumnado en cuanto a la enseñanza de materias como en metodologías inclusivas, educación emocional y estrategias de personalización del aprendizaje (Ministerio de Educación y Formación Profesional-Consejo Escolar del Estado, 2022, 2024).

La enseñanza bilingüe también se ha convertido en una prioridad en muchos centros educativos. La expansión de los programas de educación en inglés y otros idiomas requiere que los futuros maestros y maestras posean competencias lingüísticas avanzadas y una formación específica en didáctica de lenguas extranjeras (INE, 2020, 2022, 2024).

Otro factor clave es la integración de las tecnologías digitales en la enseñanza. La pandemia de COVID-19 evidenció la necesidad de que los docentes sean competentes en el uso de herramientas tecnológicas para la educación (Ministerio de Universidades, 2022). La formación en competencias digitales debe convertirse en un eje central en los planes de estudio de Educación, permitiendo que los futuros profesores incorporen metodologías innovadoras en su práctica docente (Puyol, 2021).

En resumen, el sistema educativo es el responsable de cubrir las necesidades del alumnado, no parece asumible que un solo profesional sea capaz de cubrir todas las necesidades al nivel que exige la sociedad.

**Retos laborales y condiciones de empleo.** Si bien el Grado en Educación Primaria es una titulación con buenas tasas de empleabilidad dentro del sector universitario, existen diferencias significativas en la calidad del empleo entre comunidades autónomas y tipos de centros educativos (Ministerio de Educación y Formación Profesional-Consejo Escolar del Estado, 2022, 2024). En algunas regiones, la estabilidad laboral es mayor debido a la oferta de plazas en la educación pública, mientras que en otras los docentes enfrentan una mayor precariedad con contratos temporales y jornadas parciales (INE, 2020, 2022, 2024).

El acceso a la función pública mediante oposiciones sigue siendo un proceso altamente competitivo y complejo. La elevada demanda de plazas y los cambios en los criterios de evaluación generan incertidumbre entre los aspirantes (Ministerio de Universidades, 2022). Es fundamental que las políticas educativas garanticen procesos de selección equitativos y transparentes que permitan a los mejores candidatos acceder a la profesión con garantías de estabilidad (Puyol, 2021).

Por otro lado, el auge de la educación privada y concertada ha generado un aumento en la contratación de docentes en estos centros (Ministerio de Educación y Formación

Profesional-Consejo Escolar del Estado, 2022, 2024). Aunque las instituciones privadas ofrecen oportunidades de empleo adicionales, las condiciones laborales varían considerablemente, con diferencias en salario, estabilidad y carga lectiva respecto a la enseñanza pública (INE, 2020, 2022, 2024). Es necesario establecer mecanismos que aseguren condiciones laborales dignas para todos los docentes, independientemente del tipo de centro en el que ejerzan su labor (Ministerio de Universidades, 2022).

En definitiva, el futuro de la profesión docente en España está marcado por importantes desafíos y oportunidades. La disminución de la población en edad escolar no debe interpretarse como un factor que reducirá la necesidad de maestros y maestras, ya que el relevo generacional y las nuevas exigencias educativas mantendrán la demanda de profesionales bien formados (Ministerio de Universidades, 2022).

Para garantizar un sistema educativo sólido y adaptado a las necesidades del siglo XXI, es imprescindible una planificación estratégica que coordine la oferta de formación del profesorado de Educación Primaria con las demandas del mercado laboral (Puyol, 2021). Además, la evolución de los métodos de enseñanza, la educación inclusiva, el bilingüismo y la digitalización requieren un cambio en los perfiles docentes, que debe ser reflejado en los programas universitarios y en las políticas de contratación (Ministerio de Educación y Formación Profesional-Consejo Escolar del Estado, 2022, 2024).

En este contexto, las administraciones educativas, las universidades y los propios docentes deben colaborar para asegurar que la educación en España continúe siendo un motor de desarrollo social y cultural, con profesionales preparados para afrontar los retos del futuro (INE, 2020, 2022, 2024).

Frente a los desafíos del siglo XXI, el sistema educativo español necesita una planificación estratégica que vincule formación, inserción y mejora de la profesión docente, bajo principios de equidad, calidad y sostenibilidad.

### Capítulo 3. Modelos Internacionales de Formación

#### Ideas clave

- **Diversidad de Modelos y Estructuras de Formación Inicial:** Destaca la variedad en la organización de la formación inicial docente entre los países analizados. Cada país presenta una estructura única en términos de duración, etapas (grado, máster, prácticas, exámenes estatales), y la importancia relativa de la teoría y la práctica.
- **Énfasis en las Prácticas Pedagógicas:** A pesar de las diferencias estructurales, las prácticas en entornos escolares reales emergen como un componente crucial en la formación de los futuros docentes en todos los países examinados. Estas prácticas, con distintos niveles de supervisión y duración, buscan vincular de manera significativa la teoría aprendida en la universidad a las demandas concretas del aula, favoreciendo su aplicación real y el desarrollo de competencias docentes.
- **Importancia de la Formación Continua y el Desarrollo Profesional:** Se subraya la relevancia de la formación más allá de la etapa inicial. Países como Portugal y Alemania enfatizan la necesidad de que los docentes participen en programas de desarrollo profesional continuo para mantenerse actualizados con nuevas metodologías, investigaciones y cambios curriculares.
- **Desafíos Comunes en la Formación Docente:** incluyen preocupaciones sobre la calidad y homogeneidad de la formación (Portugal, Alemania), la adecuada conexión entre la teoría y la práctica (Portugal, Alemania), la gestión de la creciente diversidad en las aulas (Portugal), la variabilidad en los contenidos de la formación (Reino Unido), y la necesidad de atraer y retener talento docente (Francia).
- **Tendencias hacia la Profesionalización y la Adaptación a las Necesidades Sociales:** Se observa una tendencia general hacia una mayor profesionalización de la carrera docente, buscando mejorar las condiciones laborales y el reconocimiento social del profesorado. Los sistemas educativos están adaptando sus programas de formación para responder a las necesidades sociales y educativas cambiantes, como la inclusión, la atención a la diversidad, y la integración de tecnologías de la información y la comunicación (Portugal, Suiza, Canadá).

La formación inicial de los futuros maestros y maestras de Educación Primaria ha sido objeto de creciente interés a nivel internacional, en un contexto marcado por transformaciones sociales, tecnológicas y educativas. El Libro Blanco de Magisterio (ANECA, 2005) ya señalaba la gran diversidad existente entre países en cuanto a la organización y orientación de estos estudios, lo que refuerza la necesidad de revisar comparativamente sus modelos actuales.

Para la elaboración de este capítulo, se ha utilizado información procedente de diversas fuentes internacionales con especial énfasis en los informes de la red Eurydice (2019; 2021) constituyéndose en la principal fuente documental para esta investigación de carácter bibliográfico (<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>). Esta información ha sido complementada con las bases de datos de Educación de la OCDE, así como información institucional de las administraciones educativas de cada uno de los países analizados.

De los 38 países miembros de la OCDE, se realizó una selección estratégica de 8 de ellos, por presentar diversos enfoques y contextos educativos. Esta muestra acotada ha permitido un análisis más profundo de los sistemas educativos que han demostrado innovaciones significativas o resultados destacables en la formación docente y el rendimiento académico. La selección abarca países con diferentes modelos de gobernanza educativa, tradiciones pedagógicas y contextos socioeconómicos, proporcionando una visión representativa con los criterios seleccionados de las tendencias en la OCDE respecto a la formación de maestros y maestras de Educación Primaria.

*Criterios de inclusión.* Se optaron por los países cercanos al nuestro, por aquellos que han presentado mejoras sustanciales en las evaluaciones estandarizadas, por aquellos que significan referentes en la materia y, en algunos de los casos, por su extensa trayectoria. También se aprovechó para incluir ejemplos de países con modelos descentralizados. Al mismo tiempo se quiso compensar con una diversidad de sistemas educativos, presentar modelos heterogéneos (Norte y Sur), incluso se estableció la necesidad de incorporar algún país fuera del eje geográfico político europeo. El conjunto de todos estos criterios de inclusión nos llevó a optar por los siguientes referentes: Portugal, Alemania, Reino Unido, Suiza, Francia, Canadá, Noruega y Finlandia.

Para estructurar la recopilación de datos, se diseñó un esquema siguiendo las indicaciones establecidas en el Libro Blanco de 2005 (Título Grado Maestro) que ha facilitado la generación de un informe alineado con los requerimientos de la CoDE y la posible reforma de la formación del docente de Educación Primaria, aunque no vinculante,

como señalamos anteriormente. Además, se ha tenido en cuenta las recomendaciones de la Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España (2021, p. 116) “en materia de una mayor profesionalización de la carrera docente, mejorando así las condiciones laborales y el reconocimiento social del profesorado, posicionándose como sujetos clave de la sociedad del conocimiento”.

### 3.1. Portugal

Su formación inicial de profesores ha experimentado cambios en los últimos años, enfocándose principalmente en la profesionalización del docente y en garantizar la calidad educativa a través de un currículo bien estructurado. Los elementos más relevantes de esta formación son:

#### ***Estructura del Programa de Formación Inicial***

La formación inicial se organiza principalmente a través de un Grado en Educación Básica (*Licenciatura en Educação Básica*). Este programa es fundamental para asegurar que los estudiantes que se preparan para enseñar a niños y niñas entre los 6 y 12 años adquieran tanto los conocimientos teóricos como las habilidades prácticas necesarias. La duración del grado es de 4 años, siendo necesario para obtener la licenciatura. Este grado se combina con un fuerte componente práctico, donde los futuros profesores tienen que realizar prácticas docentes en las que se entra en contacto con las clases en las escuelas. Entre los componentes del grado podemos observar en su programa de formación tres apartados:

1) Teoría pedagógica. Los futuros profesores aprenden sobre teorías del aprendizaje, desarrollo infantil, planificación educativa, y metodologías de enseñanza.

2) Contenidos curriculares. Los cursos incluyen las áreas específicas que se enseñarán en primaria, como matemáticas, ciencias, lengua y literatura, historia, arte, entre otros. Se hace énfasis en las competencias curriculares propias de la Educación Primaria.

3) Prácticas en escuelas. La formación incluye prácticas supervisadas en escuelas, clave para el desarrollo profesional del docente, permitiéndoles aplicar lo aprendido en situaciones reales de aula.

#### ***Currículo y Competencias del Profesor de Primaria***

El currículo para la formación de profesorado está orientado a lograr que los docentes adquieran competencias en cuatro áreas clave:

1) Competencia pedagógica y didáctica. Los profesores deben ser capaces de planificar, implementar y evaluar actividades de aprendizaje de manera eficaz. Esto incluye el uso de estrategias y recursos diversos que favorezcan el aprendizaje activo y la participación del alumnado.

2) Conocimiento profundo de las materias. El futuro profesorado debe dominar las áreas curriculares básicas como matemáticas, lengua portuguesa, ciencias naturales, estudios sociales, artes, entre otras.

3) Gestión del aula. Los programas formativos incluyen también la gestión del comportamiento, la resolución de conflictos y el establecimiento de un ambiente de aprendizaje inclusivo.

4) Inclusión educativa. Existe un fuerte enfoque en la educación inclusiva, capacitando a los futuros docentes para enseñar a estudiantes con diversas necesidades, como aquellos con discapacidades o en situaciones de vulnerabilidad social.

### ***Prácticas Pedagógicas y Evaluación Continua***

Durante los 4 años de formación, el estudiantado debe realizar prácticas docentes en las que aplican lo aprendido en escenarios reales. Estas prácticas se distribuyen a lo largo del curso, con supervisión por parte de docentes en activo que actúan como tutores y tutoras. La evaluación continua del estudiante se basa no sólo en los exámenes teóricos, sino también en la evaluación del desempeño práctico. Los y las futuras docentes deben presentar proyectos, llevar a cabo actividades en el aula y reflexionar sobre su propio desarrollo profesional.

### ***Formación complementaria y desarrollo profesional***

Una de las características del sistema portugués es la importancia dada al desarrollo profesional continuo. Una vez que el futuro profesorado se gradúa, debe seguir formándose a lo largo de su carrera mediante programas de formación continua, que pueden incluir cursos especializados, estudios de posgrado, y talleres.

### ***Desafíos del sistema de formación inicial***

Se pueden destacar tres tipos de desafíos:

1) La calidad y la homogeneidad. A pesar de que existen programas formativos, la calidad de la formación puede variar entre universidades facultades. En algunos casos, la falta de recursos o la escasa innovación en métodos pedagógicos pueden afectar la calidad educativa.

2) La adecuación al contexto escolar real. Aunque las prácticas pedagógicas son clave, algunos críticos señalan que la conexión entre la formación teórica y las exigencias del aula real aún necesita mejorar, especialmente en lo que se refiere a la integración de nuevas tecnologías o metodologías activas en el aula.

3) La gestión de la diversidad. La creciente diversidad cultural y social en las aulas portuguesas presenta retos adicionales para los futuros profesores, que deben estar preparados para gestionar aulas multiculturales e inclusivas.

### ***Reformas y Tendencias Recientes***

En los últimos años, se han promovido varias reformas orientadas a mejorar la formación inicial del profesorado. Entre estas reformas se destaca el Plan Nacional de Formación de Docentes (PNFD), que promueve el uso de nuevas tecnologías, la mejora en el dominio de idiomas y la actualización constante en metodologías didácticas. Además, existe un proceso de adaptación a las tendencias internacionales en cuanto a la formación en educación inclusiva y la atención a la diversidad.

La formación inicial se basa en una estructura académica y práctica, con énfasis en la pedagogía, el conocimiento disciplinar y el desarrollo de habilidades para enseñar en aulas inclusivas. A pesar de los desafíos, el sistema se adapta a las necesidades sociales y educativas del país, buscando la mejora continua y el desarrollo profesional de los futuros docentes, como ha mostrado su evolución en las pruebas PISA.

### **3.2. Alemania**

En este país la formación de los y las docentes está organizada a nivel regional, ya que el sistema educativo es descentralizado, con cada uno de los 16 estados federados (*Bundeslander*) teniendo una considerable autonomía en cuanto a la estructura y contenido de los programas de formación docente. Sin embargo, existen algunos elementos comunes que definen el proceso de formación inicial para el futuro profesorado de primaria.

### ***Requisitos para ingresar a la formación docente***

Para convertirse en profesor/a de primaria en Alemania, se requiere haber completado el *Abitur* (equivalente a la EvAU/EBAU), que es el examen final de la educación secundaria y da acceso a la educación superior. El *Abitur* asegura que el estudiantado tenga una base sólida en materias generales y académicas.

El *Gymnasium* es la vía tradicional y más académica del sistema alemán, que prepara al alumnado directamente para obtener el *Abitur* y acceder a la universidad. En cambio, quienes estudian en la *Realschule* (una formación intermedia) deben cursar después estudios adicionales, para poder obtener el *Abitur*. Así, tanto el *Gymnasium* como la *Realschule* ofrecen, aunque por trayectorias distintas, la posibilidad de cumplir con el requisito del *Abitur* necesario para acceder a los estudios de maestro/a en Alemania.

### ***Estructura de la formación docente***

La formación inicial de profesorado de primaria se divide en varias etapas clave:

#### **a) Estudio universitario (*Bachelor* y *Master*)**

La formación comienza en la universidad, donde los y las futuras docentes cursan estudios a nivel de Grado/*Bachelor* y *Master*. El Grado/*Bachelor* (3 años): Durante esta etapa, el estudiantado adquiere los conocimientos básicos en áreas pedagógicas, psicológicas y de desarrollo infantil. Además, se forman en varias materias específicas que enseñarán, como matemáticas, lengua alemana, ciencias, historia, etc. La duración de los estudios de *Bachelor* es de aproximadamente tres años, tras los cuales los estudiantes deben aprobar un examen final. *Master* (2 años): Después del Grado/*Bachelor*, los estudiantes realizan un máster que se enfoca en la pedagogía, la didáctica y la preparación para enseñar en el aula. En esta fase, se profundiza en la teoría educativa y se realizan las prácticas docentes.

#### **b) Prácticas pedagógicas**

Durante la formación universitaria, el futuro profesorado de primaria debe llevar a cabo prácticas pedagógicas en escuelas, fundamentales para que adquiera experiencia directa en el aula y desarrolle habilidades de gestión de clases y enseñanza. Las prácticas se realizan bajo la supervisión de profesorado en activo y proporcionan una conexión entre la teoría y la práctica.

### ***Examen Estatal (Staatsexamen)***

Al finalizar el ciclo de estudios universitarios, los y las futuras docentes deben aprobar el *Staatsexamen* (Examen estatal), de gran relevancia en el sistema educativo alemán. Este examen evalúa tanto el conocimiento teórico como las competencias pedagógicas adquiridas durante la formación. Este examen es un requisito obligatorio para poder ejercer como profesorado en las escuelas públicas.

### ***Fase de formación práctica (Referendariat)***

Después de haber completado el *Staatsexamen*, los aspirantes a profesorado deben pasar por una fase de formación práctica conocida como el *Referendariat*, que dura entre 18 meses y dos años. Durante este período, el futuro profesorado trabaja a tiempo completo en una escuela bajo la supervisión de un mentor experimentado. El *Referendariat* es una fase crucial, ya que permite a los y las aspirantes experimentar la enseñanza en el aula y aplicar los conocimientos teóricos adquiridos. Al final del *Referendariat*, los candidatos y candidatas deben aprobar un examen práctico y teórico final, que les otorga la calificación para ejercer como profesorado.

### ***Formación continua y desarrollo profesional***

Una vez que el profesorado comienza a enseñar, tiene acceso a formación continua a través de cursos de desarrollo profesional. El sistema educativo alemán valora mucho la capacitación a lo largo de la carrera, para que los y las docentes sigan actualizados con nuevas metodologías, investigaciones educativas y cambios en los programas curriculares.

### ***Desafíos y críticas***

Aunque el sistema alemán de formación docente es altamente estructurado y exige altos niveles de formación, también ha sido objeto de algunas críticas:

1) Desigualdad entre los estados federados: la formación docente está descentralizada, lo que significa que existen diferencias significativas entre los estados en cuanto a la calidad de la formación y los requisitos para los futuros profesores.

2) Enfoque teórico vs. práctico: algunos críticos apuntan que el sistema se centra demasiado en la teoría académica y no proporciona suficiente formación práctica, lo que puede ser un desafío cuando los profesores se enfrentan a situaciones reales en el aula.

3) Altos niveles de estrés y demandas laborales: la formación docente en Alemania es rigurosa y puede generar altos niveles de estrés, especialmente en la fase de *Referendariat*, donde los futuros profesores deben cumplir con un alto estándar mientras se enfrentan a las exigencias de enseñar en una escuela real.

A pesar de sus fortalezas, como la formación inicial del profesorado de primaria en Alemania, la alta cualificación de los y las docentes y el enfoque en la preparación pedagógica, el sistema también enfrenta desafíos relacionados con las desigualdades regionales y la necesidad de un mayor enfoque práctico en la formación docente.

### 3.3. Reino Unido

El acceso a la profesión docente en Reino Unido se realiza a través de una certificación denominada QTS (*Qualified Teaching Status*), exigida en la mayor parte de centros educativos de Inglaterra, Escocia y Gales. La obtención de esta acreditación puede realizarse a través de diferentes vías:

1) Estudios universitarios de grado en el ámbito de la educación (*Bachelor of Education*), que pueden tener una duración de tres o cuatro cursos académicos según la universidad. El acceso a estos estudios requiere de calificaciones mínimas en asignaturas de matemáticas e inglés en los estudios previos.

2) Estudios universitarios de grado en otras ramas (*Bachelor of Sciences, Bachelor of Arts*), que incluyan determinadas materias o cursos específicos dirigidos a la obtención del QTS.

3) Realización de estudios de postgrado tras la obtención de un grado universitario. Estos estudios permiten la obtención del PGCE (*Postgraduate Certificate in Education*).

4) A través de programas de formación práctica en centros educativos, partiendo de la formación de títulos universitarios de grado, con determinados requisitos de calificaciones. Estos programas tienen en común la integración en uno o diferentes centros docentes, en modalidad de prácticas con supervisión por parte de docentes con experiencia.

5) Evaluación de la experiencia profesional como docente, que exige abordar un programa de evaluación de competencias de hasta doce semanas. Esta evaluación de la competencia profesional puede incluir tanto exámenes escritos como observación de prácticas docentes, revisión de evidencias, entre otras pruebas. Para acceder a estos procesos de evaluación es preciso cumplir los siguientes requisitos: ser graduado universitario, calificaciones mínimas en secundaria en asignaturas de matemáticas, lengua y ciencias, así como acreditar experiencia profesional como docente durante dos años en al menos dos escuelas.

A lo largo de la última década se ha apostado con mayor fuerza por el modelo de formación del profesorado en la práctica, no sin algunas críticas importantes, como las que muestra Hodgson (2014), donde los propios docentes en ejercicio señalan que el modelo de aprendizaje en la práctica no puede ofrecer respuesta a todas las necesidades en la formación de los futuros maestros y maestras, mientras que en la formación universitaria sí pueden recibir apoyo por parte de más docentes y mentores, participar en comunidades de aprendizaje, explorar diferentes experiencias prácticas supervisadas, etc.

El informe de Roberts y Foster (2016) señala algunas de las dificultades y problemas

de la formación inicial docente en Reino Unido: variabilidad en los contenidos de la formación inicial docente, dificultades específicas en la formación de competencias relacionadas con la evaluación, información muy dispersa sobre las diferentes rutas para la formación docente, déficits en la formación para la gestión conductual, así como algunas opiniones contrarias a la dificultad de las evaluaciones para el acceso a la profesión, que limita o dificulta el acceso a la misma a potenciales buenos docentes.

En 2019 el Departamento de Educación desarrolla y publica el Marco de contenido básico para la formación inicial docente (*ITT Core Content Framework*), señalando siete estándares formativos:

Estándar 1. Establecer altas expectativas.

Estándar 2. Cómo aprende el alumnado.

Estándar 3. Conocimiento de la materia y el currículum.

Estándar 4. Planificación y desarrollo de la enseñanza.

Estándar 5. Adecuar la enseñanza a todo el alumnado.

Estándar 6. Evaluar de modo adecuado y productivo.

Estándar 7. Gestión del comportamiento y la convivencia.

Estándar 8. Otras responsabilidades y competencias profesionales (ofrecer y recibir mentoría, participar en redes de trabajo, investigación educativa, etc.).

### 3.4. Suiza

La formación inicial del profesorado puede desarrollarse en alguna de las 20 instituciones universitarias específicas de formación del profesorado, presentes en la mayor parte de cantones del país. Esta formación atiende tanto a las características concretas de la región en la que se sitúan como a los estándares nacionales y a las tendencias educativas internacionales. Pese a que entre las universidades que ofrecen formación del profesorado existen importantes diferencias en cuanto al tamaño y número de estudiantes a los que forman, todas ellas son instituciones universitarias en el sentido amplio, desarrollando no sólo formación superior, sino también labores de investigación, formación continua, etc.

Los estudiantes reciben un título de grado (*Bachelor*), bien en Educación Primaria o en Educación Infantil (que habilita también para la enseñanza en los dos primeros cursos de la etapa de Primaria). La formación es de carácter generalista, posibilitando la docencia en al menos seis asignaturas. La duración de estos estudios es de 180 créditos ECTS, estructurados generalmente de tres cursos académicos o más si el alumnado realiza estudios

a tiempo parcial. De estos 180 CTS, 30 son en prácticas escolares (University of Teacher Education in the Canton of Valais). Además, algunas universidades, como la de Ginebra (University of Geneva, Institute of Teacher Education), establecen un cuarto curso obligatorio, de 60 créditos más, obligatorio para obtener el certificado obligatorio en dicho cantón.

Entre las especializaciones en la formación de grado, se establecen las siguientes: Inglés, Educación Física y Deportiva, Actividades creativas y manuales o Música. Junto a los estudios de grado, estas facultades ofrecen también títulos de máster, habitualmente de dos cursos académicos como, por ejemplo: Máster en Pedagogía Especializada y Docencia Inclusiva, Escuela Universitaria y Profesional de la Suiza Italiana (90 ECTS); Máster en didáctica del deporte, Universidad de Berna (120 ECTS); Máster en Educación Especial, FHNW School of Teacher Education (90 ECTS); Máster en Didáctica de los Medios y la Computación, Schwyz University of Teacher Education (90 ECTS); Máster en Educación Especial, University of Geneva (90 ECTS); Máster en didáctica disciplinar, University of Geneva (90 ECTS), que permite la elección de un módulo de 21 créditos en formación específica entre diferentes disciplinas (Historia, matemáticas, música, ciencias naturales, francés, artes visuales, actividades creativas y manuales, etc.); Máster en didácticas específicas (Ciencias, alemán, matemáticas, artes o Ética, religiones y comunidad), Zurich University of Teacher Education (90 ECTS)...

### 3.5. Francia

La pauta distintiva en la política educativa francesa la marcan tres aspectos clave:

1) La apuesta por cuerpos docentes muy especializados (Bárcena, 2019; Biesta, 2017; Rechia y Cubas, 2019; Standish, 2016; Standish y Thoilliez, 2018; Thoilliez, 2019; Vlieghe y Zamojski, 2019).

2) La normalización de los procesos selectivos a través de pruebas de ámbito nacional.

3) La entrada gradual y controlada a la profesión. La formación del profesorado en Francia se realiza después de al menos, tres años de estudios universitarios (*Licence*) y es prerequisite para acceder a la formación. A los maestros y maestras de Educación Infantil y Educación Primaria se les llama *Professeurs des écoles* y son considerados profesionales de primer grado, son responsables polivalentes dentro de las aulas.

### ***Estructura del Programa de Formación Inicial***

Desde el curso 2010-2011 todos los aspirantes a maestros/as deben cursar estudios de al menos 5 años; un primer ciclo universitario (*Licence* de al menos 180 ECTS) y un máster de dos años (120 ECTS). El requisito para acceder a este máster es tener una licencia universitaria, preferentemente en áreas relacionadas con la educación, humanidades o letras, aunque también pueden acceder titulados de otras especialidades.

El Máster dedicado a infantil y primaria es el máster MEEF de grado 1 (*1.<sup>er</sup> degré*) con especialidad en profesiones docentes y prepara para el concurso de contratación de maestros/as que se organiza al finalizar el 2.º curso del máster y se estudia en Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE).

El enfoque integral combina los siguientes contenidos y ECTS: Conocimientos disciplinares (36 ECTS), Didáctica específica (31 ECTS), Iniciación a la investigación (16 ECTS), Contexto profesional (12 ECTS), Prácticas en situación real (23 ECTS). Este diseño busca proporcionar una formación tanto la teoría como la práctica, preparando a los futuros docentes para las realidades del aula y del sistema educativo francés.

Al concluir el primer año del Máster, que comprende entre 450 y 550 horas de clases presenciales e incluye un periodo de prácticas de observación y acompañamiento en centros educativos de 4 a 6 semanas, los candidatos deben aprobar un examen. Este examen valida su primer año de formación pedagógica y les permite acceder a un contrato de prácticas remuneradas para el segundo año. Durante este segundo año, los estudiantes alternan sus estudios en el máster y su formación práctica en centros educativos, (Alonso-Sainz y Thoilliez, 2020) con una carga lectiva de entre 250 y 300 horas presenciales.

Esta estructura formativa combina la teoría académica, con la experiencia práctica, preparando a los futuros docentes para las realidades del aula y del sistema educativo. El modelo de alternancia en el segundo año permite a los estudiantes aplicar directamente los conocimientos adquiridos en situaciones reales de enseñanza, bajo supervisión y con remuneración, facilitando así su transición gradual hacia la plena responsabilidad docente. A partir de 2022, el concurso se celebrará al final del 2.º año del máster.

### ***Currículo y Competencias del Profesor de Primaria***

El currículo para la formación de profesores de Primaria en Francia destaca la importancia de que los y las futuras docentes posean buenos conocimientos generales, *especialmente de la lengua francesa y las matemáticas*. Las materias troncales van dirigidas a los procesos de aprendizaje del alumnado, métodos pedagógicos y de apoyo para el

alumnado con dificultades, conocimiento de las competencias a desarrollar y de los procesos de orientación, métodos de evaluación, enseñanza de los valores de la República Francesa, lucha contra la discriminación cultural e igualdad de géneros, etc. Sin embargo, la formación docente aún enfrenta importantes retos para dotar al profesorado de herramientas que permitan abordar de manera efectiva todo tipo de discriminación y la inclusión de personas con discapacidad. El desafío principal consiste en avanzar desde la igualdad formal garantizada por la normativa hacia una igualdad efectiva en las prácticas educativas cotidianas. También se ofrece la posibilidad de desarrollar competencias musicales o artísticas.

### ***Prácticum en la formación***

Existen diferentes tipos de prácticas, de observación y acompañamiento, que se llevarán a cabo durante los 4 semestres, y de responsabilidad que se realizarán en el último semestre del segundo año. Estas últimas serán remuneradas. El tiempo dedicado al Prácticum es diseñado por cada INSPE, aunque será de entre 4 a 6 semanas el primer año, y de entre 8 y 12 semanas el segundo año para el alumnado que no hayan superado el examen de idoneidad. Para el alumnado que haya superado dicha selección, las prácticas del segundo año supondrán al menos 20 de los 60 ECTS del curso.

### ***Formación complementaria y desarrollo profesional***

Siguiendo las orientaciones de la Unión Europea (UE), ser docente en Europa tiene que ver con la combinación de conocimientos didácticos, autonomía y la capacidad de formar redes entre docentes. Pero en Francia, la formación de docentes es muy exigente y combina teoría y práctica. El sistema no da mucha autonomía a las escuelas para elegir a sus profesores, y las pruebas de selección son muy complejas. Se enfoca en evaluar conocimientos científicos y pedagógicos, más que habilidades sociales o trabajo en equipo. Además, el sistema es rígido y no permite mucha flexibilidad en el desarrollo profesional de los y las docentes.

### ***Desafíos del sistema de formación inicial***

Aunque este modelo ha sido efectivo para mantener altos estándares de calidad, su sostenibilidad es incierta debido al bajo número de candidatos que alcanzan los estándares de excelencia esperados. Esto plantea un desafío para el futuro del sistema educativo francés, que debe equilibrar la exigencia con la necesidad de atraer y retener talento docente.

### ***Reformas y Tendencias Recientes***

La profesión docente en Francia presenta varios desafíos que requieren consideración. Para mejorar su atractivo, se sugiere reforzar los componentes profesionales y prácticos de la formación inicial docente y facilitar el acceso a un desarrollo profesional continuo relevante, adaptado a las necesidades específicas de los y las docentes y accesible cerca de su lugar de trabajo.

Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018 indican que el sistema educativo francés obtiene buenos resultados generales, aunque persisten desigualdades socioeconómicas y regionales. Francia es uno de los países de la UE donde la relación entre el nivel socioeconómico y el rendimiento académico es notable.

En cuanto a la formación docente, muchos profesores franceses reportan que su formación inicial no cubrió adecuadamente el contenido y la didáctica de sus asignaturas. Además, la participación en formación continua es baja. Los salarios de los profesores de primaria están por debajo de la media de la OCDE, y los y las docentes en centros desfavorecidos suelen tener menos cualificaciones que aquellos en centros más favorecidos. Estos datos ofrecen una visión detallada del panorama educativo en Francia.

### **3.6. Canadá**

La formación del profesorado en Canadá se ajusta a la tendencia europea denominada modelo concurrente con una duración de cuatro años, al igual que el modelo seguido en Estados Unidos (cuatro años), o Australia (cinco años). La Constitución de Canadá y la Carta de Derechos y Libertades garantizan la educación en los dos idiomas oficiales de Canadá en francés o en inglés para las minorías de estos idiomas en cada provincia o territorio, siempre y cuando haya un número suficiente de estudiantes que lo justifique (Brown y Zuker, 2002).

### ***Estructura del Programa de Formación Inicial***

En Canadá, la docencia se percibe y reconoce como una actividad profesional. Desde este punto de vista, los profesores adquieren conocimientos especializados en su profesión a través de la educación postsecundaria y aplican dichos saberes en su labor diaria, combinando teoría y práctica en el aula.

Aunque la profesión docente se gestiona a nivel provincial a través de un proceso de certificación, las instituciones postsecundarias canadienses desempeñan un papel dominante

en la gobernanza educativa. Más específicamente, la formación de profesores en las facultades universitarias de educación se caracteriza por tres componentes: son centros de especialización respaldados por una perspectiva teórica; son centros de investigación y erudición que proporcionan una base para mejorar la práctica profesional; y son centros para mantener una tradición crítica.

Cada provincia es responsable de regular su sistema de formación de docentes. Por ejemplo, para enseñar en Ontario, es necesario obtener un certificado de enseñanza de Ontario del Colegio de Docentes de Ontario. De manera similar, en Columbia Británica, el Colegio de Docentes de Columbia Británica regula la profesión docente. En otras provincias, es el Departamento de Educación el responsable de la certificación de docentes. Por ejemplo, en Quebec, el Ministerio de Educación, el Deporte y la Diputación son responsables de la certificación de docentes.

### ***Currículo y Competencias del Profesor de Primaria***

La responsabilidad de la educación está arraigada constitucionalmente en cada una de las provincias. Al avanzar hacia la estandarización de la formación docente en todo Canadá, existe el riesgo de que las provincias comiencen a renunciar a la autonomía en materia educativa, especialmente en lo relacionado con la formación docente. Dado que las provincias tienen jurisdicción sobre la educación, pueden crear un sistema escolar público que refleje su “carácter demográfico, cultural y regional” específico.

En la Universidad de Montreal el título de Licenciado en Educación Infantil y Primaria es una de las tipologías existentes en Licenciaturas en Educación. Los créditos de formación se distribuyen en 120 ECTS, de los cuales 114 son créditos obligatorios y 6 son opcionales. Los obligatorios son: Iniciación a la profesión docente, 15 ECTS; Intervención educativa, 30 ECTS; Didáctico, 46 ECTS; Pasantías y proyecto educativo, 23 ECTS; y, como optatividad, Artes y Culturas, 6 ECTS.

### ***Prácticum en la formación***

Existe formación práctica desde el primer curso de la licenciatura, y se realizan rotaciones por diferentes escuelas. De forma que, en el 1.<sup>er</sup> curso, en la asignatura de Iniciación profesional, 3 de los 15 ECTS corresponden con prácticas escolares. En 2.<sup>o</sup> curso se realizan 3 ECTS de prácticas en Preescolar y en 3.<sup>er</sup> curso 6 ECTS en las escuelas de Primaria. Siendo el 4.<sup>o</sup> curso, con 9 ECTS, en el que más créditos se superan. En total se realizan 21 ECTS de formación práctica en la licenciatura.

2010

2011 ***Formación complementaria y desarrollo profesional***

2012 El Ministerio de Educación de Quebec (2020), ha establecido un marco de  
 2013 competencias docentes que requiere una nueva visión en la formación para la enseñanza.  
 2014 Este marco destaca el papel del docente como mediador cultural y profesional, y enfatiza la  
 2015 importancia de la formación continua para el desarrollo profesional. Se presentan tres  
 2016 campos de competencias:

2017 Campo 1. Actividades centradas en los estudiantes, como planificación, evaluación y  
 2018 gestión del aula.

2019 Campo 2. Colaboración con otros actores para apoyar el aprendizaje de los  
 2020 estudiantes.

2021 Campo 3. Ejercicio del profesionalismo docente y pertenencia a la profesión,  
 2022 incluyendo formación continua y participación en la vida profesional.

2023 Concluyen con la necesidad de una formación universitaria de alta calidad para  
 2024 responder a las necesidades de los estudiantes. La formación inicial debe preparar a los  
 2025 futuros docentes para asumir sus responsabilidades y comprometerse con un desarrollo  
 2026 profesional continuo.

2027

2028 ***Desafíos del sistema de formación inicial***

2029 Los canadienses tienen un buen nivel educativo y el 87% de la población ha  
 2030 alcanzado la educación postsecundaria (OCDE, 2010). En comparación con otros países de  
 2031 la OCDE, es más probable que los canadienses se matriculen en programas universitarios de  
 2032 dos a tres años que están orientados a la ocupación y conducen directamente al empleo  
 2033 (OCDE, 2010). Los sistemas educativos deben promover la contratación y el desarrollo  
 2034 profesional de docentes de distintas comunidades étnicas, religiosas y culturales, asegurando  
 2035 que el profesorado refleje la diversidad de la sociedad canadiense.

2036 La profesión docente en Canadá presenta algunos desafíos que requieren  
 2037 consideración; asegurar que el docente tenga una cultura intelectual de alto nivel y una  
 2038 buena base de conocimientos derivados de la investigación sobre la enseñanza y el  
 2039 aprendizaje y garantizar que estos conocimientos se conviertan en recursos para las  
 2040 competencias. Además, deberían apoyar las prácticas docentes y aumentar la influencia del  
 2041 docente en la calidad del aprendizaje del alumnado.

2042

2043 ***Reformas y Tendencias Recientes***

En 2025, Canadá ha introducido nuevas categorías de inmigración bajo el sistema *Express Entry*, específicamente para profesionales de la educación. Estas categorías incluyen, entre otras, a los maestros y maestras de escuelas primarias y secundarias, con el objetivo de atraer a educadores cualificados para abordar la escasez de profesionales en el sector educativo.

### 3.7. Noruega

Según la actualización del 27 de noviembre del 2023, Eurydice (Eurydice Report, 2019) afirma que: La mayoría de la formación de los maestros y maestras se ofrece a lo largo de las 17 diferentes Instituciones de Educación Superior, dos de ellas privadas y el resto son públicas. En Noruega la Statistics Norway realiza proyecciones del mercado de trabajo, así el modelo (*Laeremod*) proyecta la oferta y la demanda del profesorado según la entrada de nuevos profesores en el año y la tendencia de futuros usuarios de servicios educativos.

De esta manera, todos los programas de formación inicial docente (FDI) están regulados a nivel nacional por los llamados “Planes Marco”, que son regulaciones nacionales emitidas por el Ministerio. Estos planes describen la estructura y el contenido de los programas educativos, así como los resultados de aprendizaje previstos para los candidatos, todo ello a un nivel muy general. Asimismo, las propias instituciones de educación superior docente, a través de la Asociación Nacional para la Formación Docente (NATE), son responsables de las directrices nacionales para cada tipo de programa de formación docente, incluyendo las asignaturas específicas. Las regulaciones y directrices deben ser implementadas con mayor detalle en los programas individuales por cada institución de formación docente (Eurydice Report, 2019).

Noruega, según Eurydice (Eurydice Report, 2019), ha realizado diferentes esfuerzos para la mejora de la calidad en la formación inicial del profesorado (ITE) y su desarrollo profesional continuo. Estos esfuerzos incluyen el hecho de pasar de cuatro (*Bachelor*) a cinco años integrado con el programa de Máster desde el año 2017. Los candidatos a docentes para la escuela primaria y secundaria se proporcionan a través de los siguientes tres tipos de programas:

- 1) Formación del profesorado de primaria y secundaria para los años 1 a 7 (5 años, nivel de Máster).

- 2) Formación del profesorado de primaria y secundaria para los años 5 a 10 (5 años,

nivel de Máster).

3) Máster en formación docente integrada para los años 8 a 13 (5 años, nivel de Máster).

Los tipos 1 y 2 se consideran los programas de formación estándar para los y las docentes que trabajan en la educación obligatoria: primaria y secundaria (Eurydice Report, 2019). Seguidamente se describen los tres tipos de programas.

*Tipo 1. Formación del profesorado de primaria y secundaria para los años 1 a 7,* comprendiendo los siguientes elementos: tres o cuatro asignaturas escolares, de las cuales al menos una debe tener un alcance de 60 créditos, mientras que las demás deben tener un alcance de al menos 30 créditos. Son obligatorios 30 créditos de noruego y 30 créditos de Matemáticas y las asignaturas escolares adicionales son optativas. Además, viene la asignatura obligatoria de Pedagogía y Habilidades Relacionadas con el Alumno, 60 créditos. En el 4.º año de estudios, una asignatura escolar puede ser sustituida por una asignatura de 30 créditos relevante para el trabajo en centros educativos. La práctica docente supervisada, evaluada y variada debe ser una parte integrada de todos los estudios de la asignatura. El alcance de la práctica docente debe ser de al menos 110 días repartidos en al menos cuatro años: al menos 80 días durante los tres primeros años de estudio y al menos 30 días durante los dos últimos años de estudio.

La tesis de máster debe tener al menos 30 créditos. Debe estar orientada a la profesión y basada en la práctica. Se puede elegir entre cuatro áreas temáticas para la tesis de maestría: asignaturas escolares, educación inicial (lectura, escritura y matemáticas), pedagogía y educación especial.

- Las tesis de maestría en asignaturas escolares deben estar firmemente arraigadas en la asignatura y su didáctica, y también pueden incluir elementos de pedagogía y educación especial.
- Una tesis de maestría en educación inicial debe estar firmemente arraigada en una asignatura escolar, su didáctica y pedagogía, y/o educación especial.
- Las tesis de maestría en pedagogía o educación especial deben estar vinculadas a una asignatura escolar.

*Tipo 2. Formación del profesorado de primaria y secundaria inferior para los años 5 a 10 y* que comprende los siguientes elementos: dos o tres asignaturas escolares, de las cuales dos

deben tener un alcance de 60 créditos, mientras que la tercera debe tener un alcance de al menos 30 créditos. Todas las asignaturas escolares son optativas. Además, viene la asignatura obligatoria de Pedagogía y Habilidades Relacionadas con el Alumno, de 60 créditos. En el cuarto año de estudios, una asignatura escolar puede ser sustituida por una asignatura de 30 créditos relevante para el trabajo en centros educativos. La práctica docente debe ser una parte integrada de todos los estudios de la asignatura, condiciones como en el tipo 1 (Eurydice Report, 2019).

La tesis de máster debe tener al menos 30 créditos. Debe estar orientada a la profesión y basada en la práctica. Hay una elección entre tres áreas temáticas para la tesis de máster: asignaturas escolares, pedagogía y educación para necesidades especiales.

- Las tesis de máster en asignaturas escolares deben estar firmemente arraigadas en la asignatura y la didáctica de la asignatura y también pueden incluir elementos de pedagogía y educación para necesidades especiales.

- Las tesis de maestría en pedagogía o educación especial deben estar vinculadas a una materia escolar.

*Tipo 3. Máster en Formación Docente Integrada para los cursos 8.º a 13.º* y que consta de dos asignaturas. El alcance de ambas es el siguiente: asignatura 1, al menos 160 créditos en una asignatura que permita ejercer la docencia en los cursos 8.º a 13.º; asignatura 2, al menos 60 créditos. La asignatura obligatoria de formación profesional tiene 60 créditos y contiene pedagogía y didáctica de la asignatura relevantes para las dos asignaturas del estudiante. Los estudiantes deben tener al menos 100 días de práctica docente supervisada, evaluada y variada. Los candidatos deben presentar una tesis de máster en la asignatura 1 elegida (Eurydice Report, 2019).

De la misma forma, las prácticas del desarrollo profesional colaborativo se han convertido en el foco del nuevo modelo del desarrollo competencial para las escuelas. Ya en TALIS 2018 (OECD, 2019), el 94% del profesorado informó haber atendido al menos una actividad de desarrollo profesional en el año anterior a la encuesta (siendo el promedio de la OCDE, 94%). Aun así, solo el 78% del profesorado sintió que esta capacitación había tenido un resultado positivo en su quehacer diario (OCDE, 2020).

### 3.8. Finlandia

Los y las docentes en Finlandia reciben una sólida preparación docente inicial (PTI) teórica y práctica a la que se accede mediante un examen altamente competitivo. Todos los y las docentes de educación secundaria superior básica y general tienen un título de maestría y, según los informes de PISA 2018, el 93% están completamente certificados, en comparación con un promedio de la OCDE del 86%. Además, en el informe TALIS 2018 (OCDE, 2019), el 87% de los y las docentes finlandeses habían completado la PTI formal que abarca el contenido, la pedagogía y la práctica en el aula en algunas o todas las asignaturas, en comparación con un promedio de la OCDE del 79%. Sin embargo, para casi todos los componentes de la PTI sobre los que se preguntó a los y las docentes, los docentes finlandeses se sintieron menos preparados que sus homólogos de la OCDE. Según el estudio sobre el sistema finlandés de Darling-Hammond (2017), , podemos observar que los:

estándares operan de dos maneras: a través del marco común que guía el currículo de formación docente en las ocho universidades que ofrecen programas de preparación, y a través del examen de ingreso que deben realizar los candidatos a la escuela primaria para ser considerados docentes. (p. 297)

Las condiciones en las que trabajan los profesores son relativamente favorables. En 2018, los profesores finlandeses en secundaria anualmente impartieron clases durante 677 horas en primaria en comparación con los promedios de la OCDE de 783 y 709 horas. Por otro lado, en la educación básica, la proporción de profesorado con más de 50 años están por debajo de la media de los países de la OCDE (Kumpulainen, 2018).

Todas las titulaciones de profesorado comprenden estudios pedagógicos de 60 créditos ECTS. Estos estudios habilitan al profesorado para ejercer en cualquier nivel o tipo de educación, siempre que hayan cursado otros estudios necesarios. Además de los estudios teóricos en pedagogía y didáctica, estos estudios comprenden prácticas docentes en centros educativos. Las prácticas docentes de los estudios pedagógicos se organizan en escuelas universitarias de formación del profesorado y en los denominados centros de formación profesional (Eurydice, 2024).

También es conveniente indicar que, en la formación docente de una asignatura, los estudiantes suelen solicitar primero cursar una asignatura específica en la facultad universitaria correspondiente y, tras uno o dos años de estudio, solicitar la formación docente de una asignatura. En algunas universidades y facultades, los estudiantes también

pueden solicitar directamente la formación docente de una asignatura. En estos casos, la formación se imparte en colaboración con el departamento de formación docente, los departamentos de la asignatura correspondiente y las escuelas de formación docente. El departamento de formación docente se encarga de impartir los estudios pedagógicos, mientras que los departamentos de la asignatura de las diferentes facultades imparten la formación en las asignaturas docentes. Estos estudios se cursan en paralelo y en interacción. La formación docente de una asignatura tiene una duración de 5 a 6 años.

La formación del profesorado de aula consiste en estudios básicos, de asignatura y avanzados en educación, estudios de asignaturas secundarias y práctica docente. El profesorado de aula puede impartir docencia en todas las asignaturas de 1.º a 6.º curso. Puede especializarse en la enseñanza de una o varias asignaturas de sus asignaturas secundarias. La finalización de un curso extensivo en una asignatura secundaria (estudios en la asignatura de al menos 60 créditos ECTS incluidos en la formación del profesorado de asignatura) también da derecho a ejercer como profesor de asignatura en los cursos de 1.º a 9.º de educación integral. La mayoría de los profesores de aula que se gradúan actualmente han obtenido cualificaciones docentes tanto de aula como de asignatura.

El Máster en Formación del Profesorado de Clase consta de los siguientes módulos de estudio: 1) Estudios de lenguaje y comunicación, 2) Estudios básicos y temáticos en educación, 3) Estudios avanzados en educación, 4) Estudios de materias menores, y 5) Estudios opcionales (Eurydice, 2024).

Las prácticas docentes pueden incluirse en los estudios básicos, de asignatura y avanzados. Consisten en prácticas de orientación, como parte de los estudios de la asignatura de educación, y prácticas avanzadas. En las prácticas de orientación, los estudiantes se familiarizan con la enseñanza y el alumnado. Los estudiantes realizan prácticas en parejas o individualmente en centros docentes afiliados o en escuelas de formación docente de universidades. Observan la enseñanza, trabajan en equipo y practican la docencia. En las prácticas avanzadas, los estudiantes reciben formación para impartir diferentes asignaturas, planificar clases, utilizar métodos básicos de enseñanza y evaluar la instrucción y el aprendizaje.

### ***Profesorado de asignaturas en educación comprensiva y educación secundaria superior***

En la formación del profesorado de asignaturas, la materia principal del estudiantado es la que pretenden impartir. Se exceptúa estudiantado seleccionado para la formación de profesorado de asignaturas de economía doméstica y artesanía (trabajo textil, trabajo técnico),

son admitidos en las facultades universitarias de educación, donde se imparte principalmente la formación. En otras formaciones de profesorado de asignaturas, el estudiantado es seleccionado para las unidades educativas que imparten las áreas pertinentes de ciencias o artes. Los y las estudiantes que aspiran a ser profesorado de asignaturas estudian de acuerdo con el programa de profesorado de asignaturas en la facultad de su asignatura principal. La formación se organiza de tal manera que los Departamentos de las Facultades son responsables de impartir la instrucción en la materia correspondiente, mientras que el Departamento de Formación de Profesorado es responsable de organizar sus estudios en educación.

Las prácticas docentes se realizan en centros docentes afiliados o en las escuelas de formación docente de las universidades. La formación incluye las siguientes áreas (Eurydice, 2024):

1) Observación docente. Las horas reservadas para la observación docente se distribuyen adecuadamente entre los diferentes periodos de práctica docente.

2) Impartir clases supervisadas, solo o junto con otros docentes en prácticas. El número de prácticas varía según la naturaleza de las asignaturas, el nivel de los métodos de enseñanza, las necesidades de práctica del docente y los recursos del centro.

3) Asesoría grupal didáctica de la asignatura. Esta asesoría incluye reuniones de discusión, planificación y evaluación entre instructores y estudiantes de magisterio; su objetivo es fortalecer la identidad del estudiante como docente.

Además, las escuelas de formación de docentes ofrecen a todos los y las docentes en formación conferencias pedagógicas, seminarios y otros tipos de enseñanza sobre tareas escolares.

### ***Maestros y maestras de necesidades educativas especiales***

Los estudios de docentes de necesidades especiales se centran en el desarrollo de infancia y juventud, el reconocimiento y diagnóstico de las capacidades de desarrollo y aprendizaje, así como la planificación e implementación de intervenciones y otras enseñanzas. El estudiantado también adquiere una perspectiva del papel que desempeñan las familias, las escuelas y el resto de la sociedad en el desarrollo y la escolarización. Las áreas profesionales centrales son la Educación y Cuidados de Primera Infancia (ECEC), la educación integral, la educación secundaria, la rehabilitación y otros cuidados institucionales, así como diferentes tareas de investigación y administración en la escuela, la salud y los servicios sociales.

A menudo, el estudiantado cuenta con un plan de estudios individual y un profesor o profesora tutora. El aprendizaje y la evaluación entre pares también se consideran valiosos para el desarrollo de la comprensión y el rendimiento de los estudiantes. Al igual que en toda la formación docente, la interacción entre la teoría y la práctica, y un enfoque investigativo, son fundamentales (Eurydice, 2024).

### 3.9. Comparativa entre los países seleccionados

En la Tabla 6 se muestra un análisis comparativo de los diferentes países analizados atendiendo a los principales elementos objeto de estudio.

2256 **Tabla 6**2257 *Análisis comparativo de la formación en los distintos países analizados*

<b>Características principales</b>	<b>País</b>							
	<i>Portugal</i>	<i>Alemania</i>	<i>Reino Unido</i>	<i>Suiza</i>	<i>Francia</i>	<i>Canadá</i>	<i>Noruega</i>	<i>Finlandia</i>
<b><i>Estructura del programa de formación inicial</i></b>	Grado en Educación Básica de 4 años	Modelo consecutivo de 3 años de Grado + 2 años de Máster	Varias vías, incluyendo Grados de 3-4 años y Posgrados de 1 año	Grado de 3 años (180 ECTS) en instituciones especializadas	3 años de Grado + 2 años de Máster (MEEF)	Grado de 4 años con modelo concurrente	Formación inicial con Máster integrado (5 años)	Formación inicial con Máster integrado (300 ECTS)
<b><i>Currículo y competencias del profesorado de Educación Primaria</i></b>	Énfasis en pedagogía, conocimiento disciplinar y educación inclusiva	Formación en pedagogía, psicología y materias específicas	Marco de 8 estándares formativos que incluyen pedagogía y gestión del aula	Formación generalista que habilita para enseñar al menos 6 asignaturas	Enfoque en conocimientos generales, especialmente Lengua y Matemáticas	Varía por provincia, pero incluye formación general y profesional	Incluye asignaturas escolares, pedagogía y habilidades relacionadas con el alumno	Combina estudios pedagógicos, didácticos y de asignaturas específicas
<b><i>Prácticas pedagógicas y evaluación</i></b>	Prácticas distribuidas a lo largo de	Prácticas durante la formación	Prácticas integradas en los programas,	30 ECTS de prácticas escolares	Prácticas de observación y responsabilidad	Prácticas desde el primer año,	Al menos 110 días de práctica	Prácticas integradas en los

<i>continua</i>	los 4 años de formación	universitaria y fase de <i>Referendariat</i> de 18-24 meses	con evaluación continua	durante la formación	durante los 4 semestres del máster	con rotaciones por diferentes escuelas	docente distribuidos en 4 años	estudios pedagógicos
<b><i>Formación complementaria y desarrollo profesional</i></b>	Importancia dada al desarrollo profesional continuo post-graduación	Acceso a formación continua a lo largo de la carrera	Énfasis en el desarrollo profesional continuo y la investigación educativa	Oferta de másteres especializados para formación complementaria	Sistema rígido con poca flexibilidad para el desarrollo profesional	Marco de competencias que enfatiza la formación continua	Foco en el desarrollo profesional colaborativo	Fuerte énfasis en la formación continua y el enfoque investigativo
<b><i>Desafíos del sistema de formación inicial</i></b>	Variabilidad en la calidad entre instituciones y adecuación al contexto real	Desigualdades entre estados y enfoque demasiado teórico	Variabilidad en contenidos y dificultades en formación para evaluación	No se mencionan desafíos específicos en la información proporcionada	Sostenibilidad del modelo debido al bajo número de candidatos que alcanzan los estándares	Asegurar una cultura intelectual de alto nivel y aplicación práctica de conocimientos	Gran esfuerzo para la mejora de la calidad en la formación inicial del profesorado	Los y las docentes se sienten menos preparados que sus homólogos de la OCDE en algunos

							(ITE) y su desarrollo profesional continuo	aspectos
<b><i>Reformas y tendencias recientes</i></b>	Plan Nacional de Formación de Docentes para mejorar tecnologías y metodologías	Tendencia hacia un mayor enfoque práctico en la formación	Implementación del Marco de contenido básico para la formación inicial docente en 2019	Alta inversión económica en la formación de docentes de alta calidad	Reformas para mejorar el atractivo de la profesión y abordar desigualdades	Introducción de nuevas categorías de inmigración para atraer educadores cualificados	Transición a un programa de Máster integrado de 5 años desde 2017	Enfoque en mejorar la preparación práctica de los docentes

2258

2259

2260

A modo de conclusión comparativa, conviene destacar que los países analizados coinciden en varias tendencias exitosas: un elevado rigor en la selección inicial de aspirantes al magisterio, una formación práctica prolongada y tutorizada en escuelas reales, exigencia de posgrados o formación continuada para especializarse, y sistemas de inducción o mentoría al inicio de la carrera, entre otros.

Estas directrices internacionales muestran que la mejora de la formación inicial no se basa únicamente en la extensión temporal de los programas, sino en la calidad de las experiencias formativas, la articulación entre teoría y práctica, y el acompañamiento profesional desde el acceso hasta la consolidación en la profesión.

En este sentido, la comparación internacional ofrece no solo referentes estructurales, sino también culturales y organizativos que invitan a repensar el modelo actual. La adaptación al contexto español debe basarse en un análisis crítico y comprometido, que incorpore estas evidencias para fortalecer el perfil profesional del profesional de Educación Primaria como figura clave en los sistemas educativos del siglo XXI.

## Capítulo 4. Perfiles profesionales, objetivos formativos y competencias clave en la formación del profesorado de Educación Primaria

### Ideas clave

- La definición del Grado en Educación Primaria requiere una reflexión profunda articulada en torno a tres ejes interrelacionados: los perfiles profesionales a formar, los objetivos que orientan la formación y las competencias necesarias para responder a las demandas del sistema educativo.
- La formación debe proporcionar aprendizajes fundamentales disciplinares y didáctico-disciplinares sólidos, capacitar profesionales adaptados al contexto actual, dotarlos de estrategias didácticas eficaces, desarrollar habilidades de gestión y comunicación, atender a la diversidad, integrar tecnología, fomentar el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, el compromiso ético y la conciencia social de la educación.
- Necesidad de que las universidades refuercen la formación de distintos perfiles profesionales capaces de cubrir todas las necesidades formativas demandadas por el alumnado en cuanto a la enseñanza de materias como en metodologías inclusivas, educación emocional y estrategias de personalización del aprendizaje.
- Importancia de superar el modelo tradicional de asignaturas aisladas y desconectadas de la realidad escolar y social debe superarse por un currículo global, actualizado e integrado que conecte con la escuela y los diversos entornos educativos mediante correlación disciplinar, didáctica y transversal, capaces de promover una educación integral y funcional.
- El Marco de Competencias Profesionales Docentes (MCPD) del MEFPD (2024) identifica tres áreas fundamentales de competencias para los docentes: Aprendizaje y Enseñanza, Acción Socioeducativa Integral y Compromiso Profesional, con las que es conveniente alinear los resultados de aprendizaje del Grado.

El Grado en Educación Primaria tiene un carácter profesionalizante, es decir, prepara y habilita a los estudiantes para desempeñar una profesión concreta: la de maestro y maestra.

En las finalidades y principios generales del currículum de Educación Primaria de la LOMLOE (2020), se establece que la Educación Primaria tiene como objetivo garantizar una formación integral que contribuya al desarrollo personal y académico del alumnado, desde una perspectiva competencial e inclusiva, que requiere equilibrar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Por tanto, la configuración de los futuros planes de estudios del Grado en Educación Primaria exige una reflexión conjunta en torno a tres ejes fundamentales: los perfiles profesionales que se desean formar, los objetivos formativos que guían este proceso y las competencias que deben adquirirse para responder eficazmente a las demandas del sistema educativo. Estos elementos no pueden entenderse de forma aislada, sino como partes interdependientes de un mismo entramado formativo que define la identidad profesional del maestro y la maestra del siglo XXI

La racionalidad histórica de diseño curricular ha apostado por asignaturas aisladas, sin conexión entre sí, diseñadas por las esferas académicas universitarias, sin contacto con la escuela y desvinculadas de los procesos sociales educativos. Esta propuesta, debería ser superada por un currículo más global, actualizado e integrado, en conexión con diferentes escenarios educativos, políticos y sociales, para contribuir de manera transversal a la misión colectiva de la educación (García, 2024).

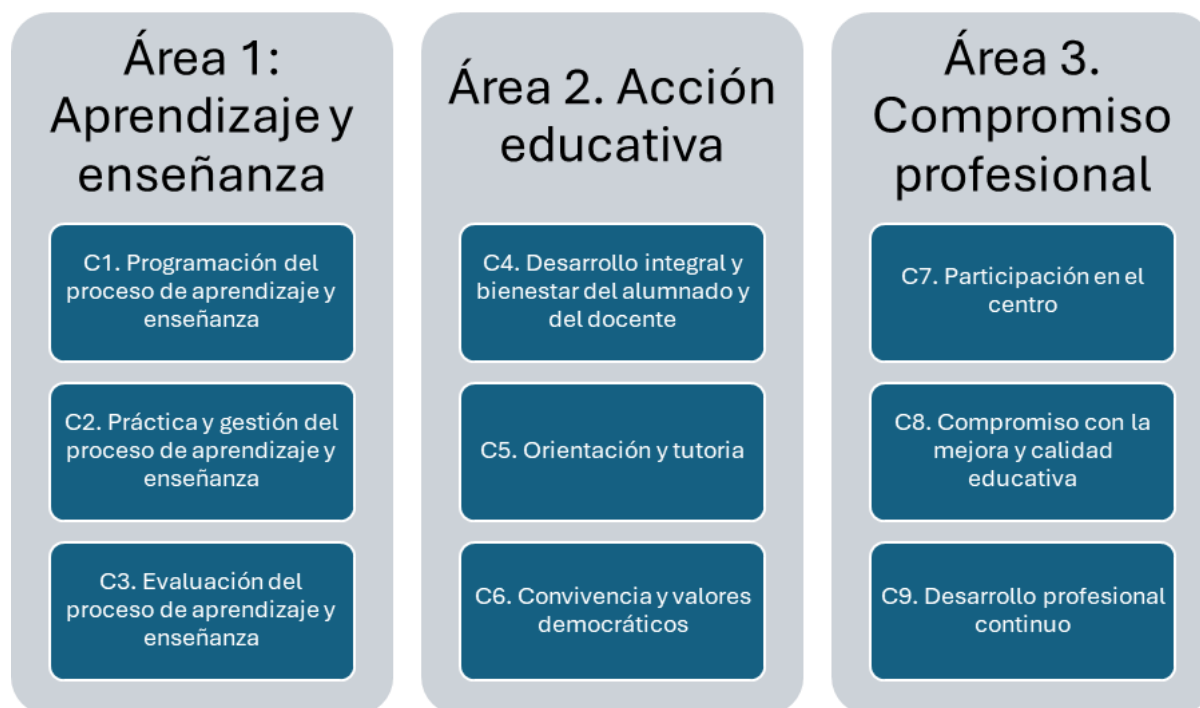
Los objetivos de la titulación de Grado en Educación Primaria, la concreción de los conocimientos, destrezas y valores que forman parte del perfil de egreso docente y los resultados de aprendizaje que debe adquirir el estudiante en términos de saberes, habilidades y competencias resumen el conjunto de aprendizajes, experiencias y principios educativos básicos para el desarrollo profesional, la educación de la actitud docente y la orientación de la identidad profesional.

La formación inicial del profesorado debe articularse en coherencia con los documentos legislativos vigentes que regulan el funcionamiento del sistema universitario responsable de la formación del profesorado, en concreto la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU); la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, y el Decreto 157/2022, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria; teniendo en cuenta además los marcos de referencia científicos y profesionales que orientan la práctica docente y su desarrollo a lo largo de toda la carrera profesional, así

como las perspectivas éticas, psicológicas, teóricas, históricas, sociológicas, pedagógicas y didácticas, y el Marco de Competencias Profesionales Docentes (MCPD), impulsado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024) (ver Figura 3 para versión inicial y Figura 4 para versión actual, tras diferentes consultas, incluida la realizada a las Facultades de Educación integradas en la CoDE), que ha contribuido a ordenar, planificar y evaluar los procesos formativos desde una lógica de progresión competencial, específicamente en el Nivel 0 del MCPD en el que se definen los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para el ejercicio de la profesión docente en su nivel inicial. En esta dirección, en el presente capítulo los Resultados de Aprendizaje del Grado en Educación Primaria se alinean de forma explícita con dicho marco de referencia, garantizando así una transición coherente entre la formación inicial y el ejercicio profesional,

### Figura 3

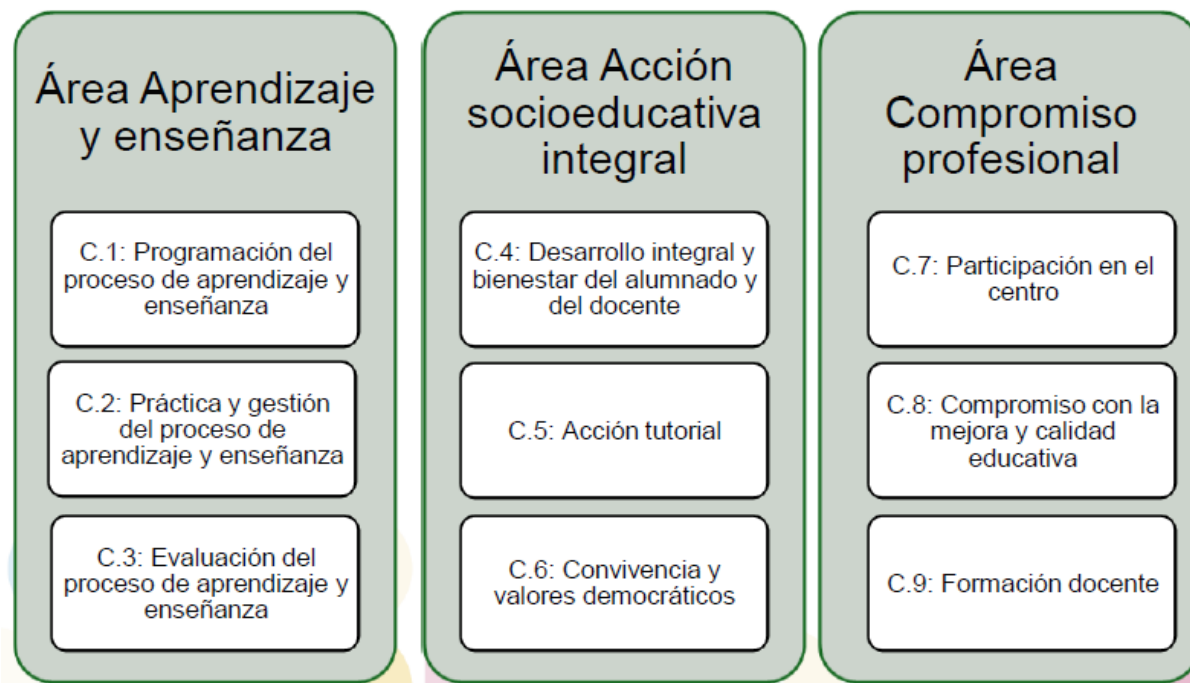
*Marco de Competencias Profesionales Docentes inicial propuesto por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes durante el proceso de elaboración de este Libro Blanco*



C10. Liderazgo-Comunicativa docente – C11. Digital docente – C12. Lingüística docente

**Figura 4**

*Marco de Competencias Profesionales Docentes actual propuesto por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes durante el proceso de elaboración de este Libro Blanco*



C10. Liderazgo-Comunicativa docente – C11. Digital docente – C12. Lingüística docente

Teniendo en cuenta la normativa actual (Orden ECI/3857/2007; Real Decreto 157/2022), la consecución de las competencias profesionales para la docencia en Educación Primaria debe tener en cuenta los objetivos educativos y las competencias clave del currículo de la etapa de Educación Primaria: competencia en comunicación lingüística, competencia plurilingüe, competencia matemática y competencia en ciencias, tecnología e ingeniería, competencia digital, competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia ciudadana, competencia emprendedora, y competencia en conciencia y expresión cultural.

Una condición inherente al concepto de competencia es la transversalidad en el sentido de que todos los aprendizajes contribuyen a su consecución. De la misma manera, la adquisición de cada una de las competencias clave contribuye a la adquisición de todas las demás. No existe jerarquía entre ellas, ni puede establecerse una correspondencia exclusiva con una única área, ámbito o materia, sino que todas se concretan en los aprendizajes de las distintas áreas, ámbitos o materias y, a su vez, se adquieren y desarrollan a partir de los aprendizajes que se producen en el conjunto de las mismas.

En el siglo XXI, el sistema educativo requiere de profesionales con una formación amplia, contextualizada y diversificada, capaces de responder a los retos de una sociedad en constante cambio (CRUE, 2024). La creciente diversidad en las aulas, tanto en términos culturales como en necesidades educativas especiales, exige que los centros cuenten con distintos profesionales con distintas habilidades específicas para atender a un alumnado con distintos ritmos y estilos de aprendizaje (Puyol, 2021). Asimismo, responder a la integración de las tecnologías digitales en el aula, la enseñanza bilingüe o plurilingüe, etc. En este sentido, las universidades deben reforzar la formación de distintos profesionales que pueden cubrir todas las necesidades formativas demandadas por el alumnado en cuanto a la enseñanza de materias como en metodologías inclusivas, educación emocional y estrategias de personalización del aprendizaje (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

En este contexto, las administraciones educativas, las universidades y los propios docentes deben colaborar para asegurar que la educación en España continúe siendo un motor de desarrollo social y cultural, con profesionales preparados para afrontar los retos del futuro.

#### 4.1. Objetivos de la titulación

1. Aprendizajes fundamentales en Educación Primaria. Proporcionar una formación sólida en las áreas clave de la Educación Primaria, incluyendo Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, Educación Plástica y Visual, Música y Danza, Educación Física y Lengua Extranjera, priorizando un conocimiento profundo de segundas y terceras lenguas, fomentando la lectura crítica en el análisis de textos literarios, históricos, matemáticos, científicos, artísticos y culturales y su integración en el aprendizaje de otras áreas.

2. Formación de profesionales competentes y adaptados al contexto actual. Capacitar a los futuros docentes para ejercer la enseñanza en Educación Primaria, dotándolos de conocimientos teóricos y prácticos que les permitan responder a los desafíos educativos actuales de los diversos entornos escolares, teniendo en cuenta la atención a la diversidad, las dinámicas de desigualdad y los cambios socioculturales.

3. Estrategias didácticas y metodologías de enseñanza. Dotar a los futuros docentes de estrategias pedagógicas y didácticas innovadoras, basadas en la evidencia, que se adapten a las necesidades del alumnado, priorizando el uso de metodologías activas, colaborativas e

2422 interdisciplinarias que potencien la construcción del conocimiento y favorezcan un  
2423 aprendizaje significativo.

2424 4. Habilidades de comunicación y gestión socioemocional del aula. Desarrollar  
2425 capacidades analíticas, comunicativas, psicológicas, de planificación y gestión del clima  
2426 socioemocional del aula utilizando estrategias y actividades adecuadas para promover un  
2427 ambiente de aprendizaje positivo, motivador y seguro para el desarrollo emocional, social y  
2428 académico del alumnado y del propio profesorado.

2429 5. Atención a la diversidad y educación inclusiva. Formar docentes capaces de  
2430 atender la diversidad del alumnado, fomentando la equidad, la inclusión y el respeto a la  
2431 diversidad social (de género, cultural, lingüística, económica, territorial, funcional, entre  
2432 otras) promoviendo prácticas pedagógicas adaptadas al estudiantado y sus necesidades.

2433 6. Uso de la tecnología y metodologías innovadoras. Integrar el uso de recursos  
2434 digitales y tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando la  
2435 competencia digital docente y promoviendo enfoques metodológicos de pedagogía  
2436 participativa que potencien el aprendizaje significativo y personalizado, garantizando el  
2437 bienestar digital, la protección del menor en el entorno virtual y favoreciendo una  
2438 alfabetización digital crítica e integral del alumnado.

2439 7. Trabajo en equipo y colaboración con la comunidad educativa. Preparar a los  
2440 docentes en competencias colaborativas, con diferentes roles en el trabajo con familias, con  
2441 otros profesionales de la educación y la comunidad en general, reforzando su implicación en  
2442 la mejora de la educación y la cohesión escolar. Se fomenta el conocimiento de la  
2443 organización y la gestión del aula, incluyendo las funciones de tutoría y orientación del  
2444 alumnado y sus familias.

2445 8. Desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad reflexiva. Fomentar en los  
2446 futuros docentes una actitud crítica, innovadora y reflexiva de la educación que integre el  
2447 conocimiento de las políticas educativas, fortalezca la formación en metodologías activas y  
2448 colaborativas, y fomente la capacidad de análisis y mejora continua en su práctica docente.

2449 9. Compromiso ético y social. Fomentar la responsabilidad profesional, la ética  
2450 docente, el compromiso con los valores democráticos y los derechos humanos, promoviendo  
2451 la educación en valores y la construcción de una ciudadanía crítica y participativa.

2452 10. Conciencia de la función social de la institución educativa y su responsabilidad en  
2453 la socialización igualitaria para generar igualdad de oportunidades, integración y cohesión  
2454 social.

2455 11. Tutoría y acompañamiento al alumnado. Preparar a los futuros docentes para las

exigencias de su rol como tutores/as y guías del proceso de enseñanza-aprendizaje, el trabajo coordinado con las familias y la comunidad, para orientar el desarrollo integral del alumnado.

#### 4.2. Perfil de egreso

Los egresados y egresadas del Grado en Educación Primaria son profesionales de la enseñanza especializados en la planificación, desarrollo y evaluación de procesos didáctico-disciplinares eficaces y adaptados a la etapa de Educación Primaria. Poseen una formación sólida en las distintas áreas del currículo y en las metodologías propias que favorecen un aprendizaje activo, significativo e interdisciplinar, demostrando dominio sólido en la interrelación entre las materias del currículo (Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, Lenguas cooficiales –en su caso– Educación Plástica y Visual, Música y Danza, Educación Física, etc.) y su didáctica específica.

Son docentes capaces de diseñar entornos educativos que promuevan la autonomía, la motivación y el desarrollo integral del alumnado con estrategias, técnicas y recursos que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante y su entorno. Su actuación educativa se fundamenta en la inclusión, la equidad y la atención a la diversidad, garantizando la participación activa y la igualdad de oportunidades de todo el alumnado. Para ello, poseen las estrategias necesarias para gestionar adecuadamente las situaciones de aula y tutorizar el desarrollo global del alumnado de Primaria.

Se trata de profesionales con preparación para desempeñarse con flexibilidad en una sociedad diversa y en constante transformación, adaptándose a cambios sociales, culturales, científicos, psicológicos, tecnológicos y educativos. Se distinguen por su proactividad, iniciativa y capacidad emprendedora, mostrando un compromiso permanente con su profesión, pensamiento crítico y una actitud de mejora continua basada en la reflexión sobre la propia práctica profesional y la formación permanente.

Son maestros y maestras colaborativas que integran enfoques innovadores en su labor diaria, trabajando de manera coordinada con otras profesionales, familias y agentes de la comunidad educativa. Fomentan la interacción, el diálogo y la cooperación como valores educativos fundamentales para el desarrollo de una ciudadanía responsable, empática, resiliente, comprometida con la convivencia democrática, la participación plena en la vida social y cívica y la promoción de una educación para el desarrollo sostenible.

Destacan por su actitud ética, responsable y crítica, participando activamente en la planificación, producción y análisis de experiencias y proyectos educativos, e implementando

estrategias y recursos analógicos y digitales ajustados a las características del contexto escolar.

#### 4.3. Resultados de aprendizaje

##### **Conocimientos**

K1. Conoce las principales teorías del aprendizaje y del desarrollo, y las aplica en la optimización de procesos educativos, de acuerdo a las características del alumnado.

K2. Conoce los condicionantes ético-deontológicos en el desempeño profesional del Graduado/a en Educación Primaria, así como las teorías éticas que guían su práctica docente.

K3. Conoce métodos y enfoques pedagógicos y analógicos, tecnológicos diversificados e inclusivos, como el constructivismo, el aprendizaje basado en proyectos, la enseñanza diferenciada, el aula invertida, el conectivismo, la gamificación y el aprendizaje personalizado, y los aplica en procesos educativos.

K4. Conoce enfoques didácticos que incluyen una dimensión disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar para favorecer aprendizajes integrados y significativos.

K5. Conoce los fundamentos teóricos y enfoques didácticos específicos asociados al desarrollo del aprendizaje en las diferentes áreas curriculares (Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Plástica y Visual, Música y Danza, Lengua y Literatura, Lengua Extranjera y Matemáticas).

K6. Conoce distintas manifestaciones sociales, culturales, literarias, artísticas, musicales y multimodales propias y ajenas, y comprende sus implicaciones educativas y sociales en contextos multiculturales, facilitando la integración de las artes en los procesos educativos.

K7. Conoce el desarrollo evolutivo de la infancia y aplica este conocimiento al diseño de espacios, tareas educativas y actuaciones docentes dirigidas a promover el aprendizaje escolar y el desarrollo educativo integral.

K8. Reconoce la diversidad del alumnado y las posibles barreras para el aprendizaje y la participación.

K9. Aplica los fundamentos de la educación inclusiva y las estrategias básicas para favorecer y la inclusión educativa y social del alumnado con discapacidad y otras necesidades específicas.

K10. Conoce las bases de la metodología del trabajo científico.

K11. Conoce los fundamentos, estrategias y herramientas básicas de la investigación para participar en investigaciones y aplicar los resultados en la práctica educativa.

- 2524 K12. Conoce la evolución histórica de la familia, diferentes estilos de vida y educación en el  
2525 contexto familiar.
- 2526 K13. Conoce y comprende la evolución histórica de la escuela, los sistemas educativos y las  
2527 ideas pedagógicas, aplicando este conocimiento al análisis crítico del presente.
- 2528 K14. Conoce la organización, el funcionamiento general de los centros educativos y las  
2529 funciones específicas del docente en las tareas de tutoría, orientación y colaboración con la  
2530 comunidad educativa.
- 2531 K15. Conoce recursos, estrategias y herramientas didácticas asociadas a los procesos de  
2532 enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos y su facilitación en Educación Primaria.
- 2533 K16. Conoce la dirección, gestión y organización del aula y las necesidades educativas para  
2534 adaptar su intervención a la diversidad.
- 2535 K17. Comprende la evaluación del aprendizaje y la retroalimentación constructiva como  
2536 factores pedagógicos y esenciales para la educación de una actitud positiva del alumnado en  
2537 el aprendizaje.
- 2538 K18. Comprende la evaluación de la enseñanza como un ejercicio docente necesario  
2539 cotidiano de promoción del pensamiento crítico, una herramienta de interpretación y  
2540 adaptación del proceso de aprendizaje individual y un factor de reflexión sobre las  
2541 competencias docentes necesarias.
- 2542 K19. Conoce las bases de la coeducación y las desarrolla para el logro de la igualdad efectiva  
2543 entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad  
2544 afectivo-sexual.
- 2545 K20. Comprende la influencia que el contexto social tiene en la educación, en los resultados  
2546 de aprendizaje del alumnado y en sus oportunidades.
- 2547 K21. Comprende que la formación continua debe ser una actividad de aprendizaje  
2548 permanente de actualización y capacitación para el desarrollo del ejercicio profesional.
- 2549 K22. Conoce la estructura y el desarrollo normativo del sistema educativo, el currículo y la  
2550 organización escolar.
- 2551 K23. Conoce potenciales riesgos en el entorno escolar y la comunidad educativa,  
2552 relacionados tanto con discriminación, acoso y violencia como con gestión de la convivencia,  
2553 entre otros.
- 2554 K24. Analiza y comprende la influencia del contexto social en sus expectativas y juicios  
2555 docentes y en su actuación educativa.

2556

2557 ***Habilidades***

- 2558 H1. Emplea conocimientos didáctico-matemáticos para diseñar, implementar, evaluar y  
2559 mejorar actividades que promuevan el razonamiento matemático y su aplicación a la  
2560 comprensión de los entornos físico y social, adaptadas a la diversidad del alumnado y de los  
2561 entornos.
- 2562 H2. Desarrolla estrategias didácticas eficaces para la enseñanza de la lengua castellana  
2563 (catalana, gallega o vasca en su caso), facilitando la competencia comunicativa, la  
2564 comprensión lectora, la producción e interacción oral y escrita del alumnado y el fomento de  
2565 hábitos lectores.
- 2566 H3. Desarrolla estrategias didácticas específicas para la enseñanza eficaz de lenguas  
2567 adicionales, facilitando la adquisición lingüística, la transferencia en diferentes áreas y la  
2568 comprensión intercultural que promuevan actitudes positivas y de respeto hacia otras  
2569 culturas.
- 2570 H4. Diseña e implementa actividades didácticas específicas del área de Ciencias Sociales,  
2571 promoviendo el análisis crítico, la ciudadanía activa, la comprensión del entorno geográfico,  
2572 social y Cultural, y la conciencia de los derechos humanos para la educación de una sociedad  
2573 global sostenible.
- 2574 H5. Diseña e implementa actividades didácticas específicas del área de Ciencias de la  
2575 Naturaleza, promoviendo el razonamiento científico, la indagación y la comprensión crítica  
2576 del entorno natural y la conciencia ecológica.
- 2577 H6. Diseña e implementa actividades y recursos didácticos específicos del área de Educación  
2578 Física, promoviendo hábitos saludables, habilidades motrices y un desarrollo integral del  
2579 alumnado.
- 2580 H7. Diseña e implementa actividades y recursos didácticos relacionados con el área de  
2581 Música y Danza, promoviendo el desarrollo perceptivo, expresivo, creativo y performativo  
2582 musical multimodal e interdisciplinar como contribución al desarrollo educativo integral.
- 2583 H8. Utiliza diversos lenguajes artísticos, técnicas, herramientas digitales y metodologías  
2584 activas para estimular la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas en  
2585 Educación Primaria.
- 2586 H9. Aplica métodos y procedimientos didácticos integrando conocimientos teóricos y  
2587 prácticos en el diseño, desarrollo y evaluación de procesos educativos significativos.
- 2588 H10. Realiza proyectos educativos y unidades de programación adaptando el currículum al  
2589 alumnado y el contexto sociocultural.
- 2590 H11. Adapta materiales educativos, técnicas y metodologías para garantizar la inclusión  
2591 efectiva del alumnado con discapacidad y otras necesidades educativas específicas, en

2592 distintos contextos escolares.

2593 H12. Utiliza eficazmente la, la lectura fácil, las lenguas signadas y otras alternativas de  
2594 comunicación para atender a la diversidad del alumnado, garantizando una respuesta  
2595 inclusiva adecuada a sus necesidades comunicativas.

2596 H13. Busca, analiza, selecciona y organiza información y documentación en diferentes  
2597 formatos y lenguas, toma decisiones profesionales y las comunica adecuadamente, de manera  
2598 clara y accesible.

2599 H14. Analiza críticamente mensajes mediáticos evaluando su intención, veracidad e impacto  
2600 social y lo integra en propuestas educativas y artísticas propias.

2601 H15. Maneja de manera responsable, ética y didáctica herramientas digitales y tecnológicas,  
2602 adaptándolas al contexto educativo para favorecer aprendizajes significativos, seguros y  
2603 críticos en el alumnado.

2604 H16. Emplea la inteligencia artificial y otras tecnologías avanzadas de manera ética, crítica y  
2605 responsable en contextos educativos, estimulando en el alumnado un pensamiento crítico en  
2606 relación a sus posibilidades y riesgos.

2607 H17. Aplica técnicas de recogida de información y de investigación educativa en la  
2608 evaluación y la mejora de procesos de enseñanza-aprendizaje y de los procesos educativos en  
2609 general.

2610 H18. Identifica características, dificultades y factores optimizadores del desarrollo educativo  
2611 infantil y adopta medidas de prevención y detección para adaptar su intervención educativa.

2612 H19. Participa y colabora con otros profesionales especializados en el desarrollo de procesos  
2613 de diagnóstico educativo.

2614 H20. Afronta con iniciativa crítica, proactividad y creatividad nuevos retos relacionados con  
2615 la innovación educativa y la investigación.

2616 H21. Aplica los principios éticos y deontológicos en el ejercicio de su práctica profesional,  
2617 así como el uso de las Teorías Educativas

2618 H22. Planifica acciones fundamentadas científicamente para promover la salud y la  
2619 sostenibilidad, preservar el medio ambiente y los seres vivos, aplicando criterios de ética y  
2620 seguridad y practicando el consumo responsable.

2621 H23. Aplica y evalúa procesos educativos asumiendo la gestión y organización del aula  
2622 mediante el desarrollo de procesos educativos significativos e inclusivos.

2623 H24. Participa y colabora con otros profesionales en la evaluación del proceso de enseñanza  
2624 y estimulación del pensamiento crítico como base para la orientación de la identidad  
2625 docente.

H25. Estimula una comunicación empática bidireccional con las familias y otros agentes educativos favoreciendo el trabajo en equipo y la parentalidad positiva.

H26. Diseña, coordina y pone en marcha en los centros educativos planes de acción tutorial, atención a la diversidad, convivencia, etc., actualizados y acordados por toda la comunidad educativa.

H27. Genera una relación fluida, constructiva y de mutua confianza con las familias de todos los estudiantes.

H28. Genera entornos de convivencia seguros, fortaleciendo estrategias preventivas e interviniendo coordinadamente ante situaciones de crisis, promoviendo relaciones interpersonales saludables y el respeto a las normas compartidas.

### ***Competencias***

C1. Planifica, implementa y evalúa los procesos de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, vinculando aspectos del razonamiento lógico-matemático y el desarrollo de la competencia matemática con situaciones *STEM* mediante recursos digitales y estrategias didácticas inclusivas y contextualizadas, fomentando la resolución de problemas y la adaptación a la diversidad y al contexto sociocultural del alumnado.

C2. Planifica y desarrolla procesos de enseñanza y aprendizaje en lengua castellana y, en su caso, lengua cooficial, fortaleciendo la competencia comunicativa, la comprensión lectora y la expresión oral y escrita, adecuando las intervenciones a la diversidad lingüística y sociocultural del alumnado, fortaleciendo el hábito lector, la identidad lectora, el reconocimiento de marcas culturales y el pensamiento crítico integrando la dimensión creativa, cultural y patrimonial.

C3. Planifica y lleva a cabo intervenciones educativas en lenguas adicionales, facilitando la adquisición de competencias comunicativas y fomentando la transferencia entre áreas y la diversidad cultural en contextos plurilingües.

C4. Planifica y desarrolla procesos educativos que utilizan la música y la danza para el desarrollo expresivo, la creatividad, la educación social y emocional, promoviendo la difusión y preservación del patrimonio histórico y cultural, el conocimiento y valor educativo musical de la sociedad, el desarrollo integral de la persona y la mejora del tejido social.

C5. Planifica y desarrolla propuestas didácticas para el área de educación artística (Plástica, Visual y Audiovisual), integrando la dimensión creativa, cultural y patrimonial, y fomentando la expresión artística en contextos diversos.

C6. Diseña y aplica estrategias didácticas situadas para la enseñanza de las ciencias sociales,

- 2660 desarrollando en el alumnado una mirada crítica hacia el entorno social y cultural,  
2661 promoviendo la participación democrática, la ciudadanía crítica, activa, global y sostenible.
- 2662 C7. Implementa procesos educativos situados en ciencias naturales, potenciando la  
2663 indagación, el pensamiento científico y la comprensión crítica de los retos ambientales y  
2664 tecnológicos actuales, ajustando las intervenciones a las características del contexto.
- 2665 C8. Diseña e implementa propuestas educativas en el ámbito de la educación física y la  
2666 actividad física saludable, promoviendo el desarrollo motriz, la vida activa y la integración  
2667 social del alumnado, atendiendo al género, la diversidad y las características del contexto.
- 2668 C9. Diseña y desarrolla proyectos educativos creativos e inclusivos que integran la dimensión  
2669 artística, cultural y patrimonial, promoviendo el pensamiento crítico, la innovación y la  
2670 identidad cultural del alumnado, valorando la diversidad y la riqueza de su contexto.
- 2671 C10. Utiliza de manera ética y responsable herramientas digitales y recursos tecnológicos,  
2672 promoviendo el pensamiento crítico y el bienestar digital del alumnado.
- 2673 C11. Utiliza de manera efectiva, crítica y adaptada una o más lenguas (orales, escritas y  
2674 signadas) para desarrollar la competencia comunicativa del alumnado, atendiendo a la  
2675 diversidad lingüística y cultural y facilitando la transferencia de aprendizajes en diferentes  
2676 contextos educativos.
- 2677 C12. Aplica la metodología del trabajo científico para la mejora continua de su práctica  
2678 docente y la generación de conocimiento, incorporando la innovación basada en la evidencia,  
2679 como parte de su desarrollo profesional permanente.
- 2680 C13. Muestra una ética profesional y una motivación por la formación permanente y la  
2681 investigación, asumiendo la responsabilidad de las actuaciones docentes en el contexto  
2682 educativo.
- 2683 C14. Aplica estrategias y procesos de metacognición para mejorar su intervención docente,  
2684 promoviendo el desarrollo profesional y la implementación de sistemas de calidad educativa.
- 2685 C15. Relaciona de manera integrada saberes, habilidades y actitudes para resolver problemas  
2686 educativos y adaptarse a las necesidades específicas del alumnado y del contexto escolar.
- 2687 C16. Se autoevalúa de manera crítica y adapta su intervención docente a distintos contextos y  
2688 entornos educativos, favoreciendo la mejora continua profesional y colectiva, el autocuidado,  
2689 la profilaxis y el bienestar personal.
- 2690 C17. Promueve la creatividad y la motivación del alumnado, fomentando la innovación, la  
2691 iniciativa emprendedora y la generación de aprendizajes significativos y sostenibles en los  
2692 diversos ámbitos disciplinares.
- 2693 C18. Participa activamente en proyectos educativos colaborativos, demostrando compromiso

2694 y capacidad de trabajo en equipo.

2695 C19. Articula redes de colaboración comunitaria que den respuesta a las necesidades  
2696 educativas de personas, organizaciones o colectivos en riesgo de exclusión.

2697 C20. Promueve la transferencia de los aprendizajes adquiridos en el aula a la vida social y  
2698 comunitaria, integrando saberes humanísticos, científicos, artísticos y tecnológicos en  
2699 proyectos educativos con una perspectiva sociológica de la intervención educativa.

2700 C21. Reflexiona críticamente sobre el papel de la escuela ante la discriminación en todas sus  
2701 formas y en el desarrollo de una sociedad respetuosa, inclusiva, justa y sostenible.

2702 C22. Lidera procesos educativos generando, gestionando y evaluando los aprendizajes junto  
2703 con el alumnado y el equipo docente favoreciendo la construcción de normas compartidas, la  
2704 cohesión del grupo y la corresponsabilidad en contextos democráticos y diversos.

2705 C23. Promueve la equidad de género y la coeducación, incorporando la perspectiva de género  
2706 en el diseño y desarrollo de procesos educativos inclusivos y comprometidos con la igualdad  
2707 de oportunidades.

2708 C24. Ejerce la función tutorial y de orientación educativa de manera coordinada con las  
2709 familias y otros profesionales, apoyando el desarrollo personal, académico y social del  
2710 alumnado.

2711 C25. Aplica y adapta la evaluación del aprendizaje como elemento de análisis, orientación y  
2712 dirección de todo proceso educativo.

2713 C26. Promueve la convivencia democrática en el centro educativo, desde el fomento de la  
2714 cohesión del grupo-clase a la colaboración con los diferentes agentes de la comunidad  
2715 escolar.

2716 C27. Cumple con los requerimientos normativos de la profesión docente desde una  
2717 perspectiva comprometida y ética.

2718

2719

## Capítulo 5. Modelos de Estructura Existentes y Propuesta de Modelos

### Ideas clave

- La estructura actual se basa en un grado generalista con menciones, y la posibilidad de ejercer en todas las áreas excepto las especializadas. El Real Decreto 1594/2011 define las especialidades, pero el maestro y la maestra generalista pueden impartir todas las áreas. La Orden ECI/3857/2007 establece un grado de 240 ECTS con módulos mínimos de formación básica, didáctica y disciplinar, y Prácticum, permitiendo menciones de especialización.

- Se analizan tres modelos alternativos para la estructura de la formación inicial, cada uno con sus propias ventajas y desventajas en relación con la habilitación profesional y la formación de postgrado, lo que lleva a proponer una estructura de **4+1**. Estos modelos son:

- **Modelo A.** Grado habilitante, el cual puede o no ir seguido de un máster no habilitante (modelo actual).

- **Modelo B.** Grado seguido de un máster habilitante para el ejercicio profesional.

- **Modelo C.** Grado habilitante para la profesión, con un máster habilitante para determinadas funciones o puestos específicos.

- Existe un debate sobre la duración ideal de los estudios (grado y máster), pero el foco principal debería estar en las competencias a adquirir y la coherencia entre ambas etapas formativas. Un máster de dos años podría dificultar el acceso a la formación de postgrado para profesionales en activo y encarecer la formación inicial. Más allá de la duración de los estudios es fundamental garantizar la calidad de la formación en los estudios

- La relación entre el Grado y el Máster puede adoptar diversas tipologías, desde la formación académica e investigadora hasta la especialización, la profundización didáctica o la preparación para otras funciones en la escuela. Se identifican cuatro tipologías de máster: orientados a la investigación, vinculados con las especialidades, centrados en didácticas específicas y relacionados con funciones escolares (dirección, bibliotecas, etc.).

- Más allá de la estructura curricular, el diseño del Grado debe fortalecer elementos clave como ratios racionales en el aula universitaria, un Prácticum robusto y significativo, la

conexión entre teoría y práctica, el desarrollo de la función tutorial en todos los docentes, una formación sólida en atención a la diversidad y la alfabetización digital docente, formación didáctica profunda, así como una orientación y acompañamiento integral del futuro profesional.

- Se requiere impulsar modelos innovadores de formación práctica que incluyan una vinculación con la investigación educativa y problemáticas reales, estancias en centros combinadas con asignaturas teóricas y el fomento de la reflexión crítica y la metacognición en el alumnado en prácticas.

- El Grado en Educación Primaria debe incluir mecanismos institucionales que garanticen el acceso, permanencia y éxito académico del alumnado en situación de vulnerabilidad socioeconómica o pertenecientes a colectivos históricamente excluidos del sistema universitario, tales como personas migrantes, racializadas, trans, con diversidad funcional o de origen obrero.

### 5.1. Estructura actual

La estructura actual de la formación inicial de los maestros y maestras de Educación Primaria viene determinada actualmente por dos elementos normativos fundamentales: la Orden ECI/3857/2007 y el Real Decreto 1594/2011.

En primer lugar, la Orden ECI/3857/2007, 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 la profesión de Maestro en Educación Primaria establece una duración total de 240 créditos ECTS, con el desarrollo de prácticas escolares en centros de Educación Primaria y la posibilidad de que las universidades establezcan menciones de especialización, de entre 30 y 60 créditos, adecuada a los objetivos, ciclos y áreas de la Educación Primaria así como a otras actividades en el margen de competencia de la profesión señaladas por la LOE. Los módulos de contenido mínimo establecidos son los recogidos en la Tabla 7.

**Tabla 7**

*Módulos del plan de estudios del Grado en Educación Primaria según la Orden ECI/3857/2007*

Módulo	ECTS
<b>De formación básica</b> Aprendizaje y desarrollo de la personalidad Procesos y contextos educativos Sociedad, familia y escuela	60
<b>Didáctico y disciplinar</b> Enseñanza y aprendizaje de: Ciencias experimentales Ciencias sociales Matemáticas Lenguas Educación musical, plástica y visual Educación física	100
<b>Prácticum</b> Prácticas escolares, incluyendo el TFG	50

No obstante, si se analizan los planes de estudios disponibles en las páginas web de cada una de las universidades españolas, se puede observar que existen notables diferencias en la distribución de ECTS en los tres módulos recogidos en la citada Orden ECI. Además, una situación particular la presentan aquellas universidades que ofertan créditos referidos a lenguas cooficiales (gallego, catalán, valenciano y euskera), encontrando casos en los que las materias didácticas combinan el castellano con el idioma cooficial, y otros en que se separan claramente las asignaturas en función de la lengua.

En segundo lugar, el Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación determina las siguientes especialidades en el caso de Educación Primaria: Educación Primaria, Lengua Extranjera (inglés, francés, o alemán), Educación Física, Música, Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, además aquella referida a la lengua cooficial en que aplique. En el artículo 3 se especifica el carácter generalista de la figura del maestro o maestra, puesto que desde cualquier especialidad se puede impartir docencia en todas las áreas de Primaria, exceptuando Música, Educación Física, Lenguas extranjeras o lenguas cooficiales. Regula también la adquisición de las

especialidades a través de diferentes vías: superación del proceso selectivo público de la correspondiente especialidad o haber cursado el grado en Educación Primaria con mención correspondiente a la especialidad. En los futuros planes de estudio del Grado en Educación Primaria, convendría revisar el sistema actual de menciones, explorando la posibilidad de ampliar nuevas especializaciones en otras áreas de conocimiento (por ejemplo, didáctico-disciplinares) o en función de las necesidades emergentes del sistema educativo.

## 5.2. Propuestas de estructura de la formación inicial del docente en Educación Primaria

Los planes de estudios actuales del Grados en Educación Primaria no se hallan ajustados al currículo de Educación Primaria, recogido en el Real Decreto 157/2022, ya que este establece ocho competencias clave:

- a) Competencia en comunicación lingüística.
- b) Competencia plurilingüe.
- c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.
- d) Competencia digital.
- e) Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- f) Competencia ciudadana.
- g) Competencia emprendedora.
- h) Competencia en conciencia y expresión culturales.

Todas estas se abordan directamente desde el currículum de dicha etapa educativa. Por ello, si los futuros docentes no reciben una formación adecuada en dichas competencias, será muy difícil que puedan contribuir de manera efectiva al desarrollo de las mismas en el alumnado.

En las Facultades de Educación, el aprendizaje de las materias ha de estar vinculado a la promoción de valores que reflejan las orientaciones del currículo actual, como la educación para la sostenibilidad, la defensa del patrimonio y el consumo responsable, la cultura de paz, la imaginación y la creatividad, los derechos humanos, el pensamiento crítico, la igualdad de género, entre otros. Estos valores, además, están alineados con marcos internacionales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030, que se deben trabajar desde los diferentes módulos de formación (formación básica, didáctico y disciplinar, así como Prácticum). Así, se contribuye a construir los fundamentos de una educación inclusiva, para y con todas las personas. Una educación que promueve una ciudadanía crítica y global, basada en una cultura democrática. Esta visión educativa necesariamente incorpora la perspectiva de

género, la justicia social y la atención a la diversidad como ejes transversales, tal como establece el Real Decreto 157/2022.

Para garantizar lo anterior, es imprescindible llevar a cabo una evaluación rigurosa de los actuales planes de estudios (según la Orden ECI/3857/2007), con el objetivo de identificar buenas prácticas y transformar los aspectos que requieren mejora. Esta revisión debe tener en cuenta, además del análisis de la formación en otros contextos internacionales, los avances en investigación e innovación dentro del ámbito educativo, y siempre con la mirada puesta en la formación de la ciudadanía del futuro, y las observaciones y propuestas que se recogen en este documento (las cuales emanan a iniciativa de la CoDE). En este sentido, se propone una reflexión colectiva y consensuada, que permita detectar las nuevas necesidades formativas del profesorado de Educación Primaria y dar respuesta a los desafíos educativos actuales y futuros.

Por lo tanto, la propuesta de formación de un Grado en Educación Primaria no puede plantearse de modo desligado a otros elementos y cuestiones clave con las que este grado va a interactuar, como los requisitos para el acceso a la profesión docente, la formación de postgrado, la especialización o el desarrollo a lo largo de la carrera profesional. Esto conlleva la necesidad de plantear un esquema integrado de la relación entre la formación inicial de grado y la formación de postgrado.

El currículo debe reorganizarse alrededor de ejes formativos integradores que permitan superar la fragmentación disciplinar y faciliten la adquisición de competencias profesionales en contextos reales (CoDE, 2024), y aborden transversalmente las desigualdades sociales y educativas, facilitando la adquisición de competencias profesionales en contextos diversos y actualmente atravesados por grandes capas de desigualdad. Se propone una estructura más flexible, con menor carga de contenidos teóricos desvinculados del aula y una mayor presencia de formación psicopedagógica y didáctica, didácticas específicas, trabajo por proyectos, interdisciplinariedad y tareas ligadas a la realidad profesional, una mayor coordinación entre las distintas materias, con una adecuada integración de contenidos teóricos fundamentales para contextualizar y analizar críticamente la práctica docente. La formación psicopedagógica y didáctica debe estar complementada por saberes de fundamentación, como la historia de la escuela, que permiten una comprensión estructural de los procesos de esta institución.

La integración entre módulos teóricos y prácticos debe facilitarse desde el primer curso, fomentando un aprendizaje situado y significativo (Melief et al., 2010). Esta reestructuración curricular, además, debe acompañarse de mecanismos sistemáticos de

evaluación y mejora continua basados en evidencias de impacto (Comisión Europea, 2023).

A continuación, se presentan diferentes propuestas, junto con el análisis de algunas potenciales ventajas y desventajas o limitaciones de cada una de ellas (ver Tabla 8).

#### ***Modelo A. Grado habilitante para el acceso a la profesión + máster no habilitante***

Ofrece una formación de carácter generalista en el grado, que permite un acceso inicial a la profesión docente tras la realización del Grado en Educación Primaria, en el contexto internacional encontramos este modelo de grado habilitante en Portugal, España, Suiza, Canadá, y también como una de las vías de acceso a la profesión en Reino Unido.

*Ventajas:* Es el modelo actual, en el que la formación inicial se realiza a través del grado regulado por la Orden ECIECI/3857/2007, por lo que requiere pocas modificaciones de carácter estructural. Asume la formación del maestro/a desde una perspectiva generalista e integradora, en consonancia con los requisitos del Real Decreto 1594/2011 de especialidades del cuerpo de maestros/as, que señala que cualquier titulado puede impartir las diferentes áreas de conocimiento.

*Desventajas:* En cuanto a la formación de grado, la formación de los especialistas queda reducida a las menciones, lo que, si bien ofrece una formación generalista con mayor profundidad, puede suponer algunas limitaciones en la formación de estos especialistas y en la generación de su identidad profesional. En cuanto a la relación con la formación de postgrado, puede señalarse que una parte importante del alumnado de máster son estudiantes recién graduados/as buscando puntuación para la oposición, no planteándose tanto como una opción de formación complementaria o continua sino, en muchas ocasiones, de un modo más utilitarista. Esta formación de postgrado suele estar muy alejada de la formación continua y el desarrollo de la carrera profesional en el cuerpo docente. Aunque este modelo requiere pocas modificaciones estructurales, perpetúa una desconexión entre el grado y el posgrado.

Esto puede limitar la especialización y reducir el impacto del máster como herramienta formativa, al ser percibido como un requisito administrativo más que como una oportunidad de aprendizaje.

#### ***Modelo B. Grado + Máster habilitante***

Desde este modelo se plantea una ampliación de la formación inicial docente en cuanto a su duración, exigiendo la realización de un máster de especialización tras el grado. Este modelo puede apreciarse en otros sistemas educativos como en Alemania, Francia o Noruega, entre otros.

*Ventajas:* Este modelo puede presentar importantes beneficios al sostener una formación generalista amplia en el grado, mientras que el máster puede ofrecer mayor formación en cuanto a las especialidades. También puede apreciarse como ventaja en la identidad profesional de los docentes el hecho de que la decisión sobre la especialidad a cursar se realice tras cursar el grado, con un mayor conocimiento del sistema educativo y de las posibles trayectorias profesionales.

*Desventajas:* En este caso los estudios de máster deberían estar ligados a las especialidades, lo que requiere una profunda revisión de la oferta de postgrado. Conlleva una incoherencia con la especialidad general de E. Primaria. Dificulta o ralentiza el acceso a la profesión, lo que puede suponer la elección de aquellos más capaces por otro tipo de sectores laborales, como puede estar ocurriendo con el profesorado de secundaria. Ampliar la cualificación mínima para el acceso a la profesión docente ha de tener un relevante impacto en la equidad, generando importantes sesgos en la población docente: sexo, procedencias culturales, etc. Puede generar barreras económicas para los estudiantes, afectando especialmente a aquellos con menos recursos. Esto podría acentuar desigualdades en el acceso a la profesión docente. Plantear el acceso a la profesión docente como un camino que requiere dos titulaciones diferentes, supone un horizonte demasiado agotador que desincentivaría escoger estudios de maestro/a a muchos estudiantes de familias de clase económica media o media baja. No puede obviarse que aquellos sistemas educativos que establecen este esquema de formación inicial del docente desarrollan estructuras de apoyo a la formación a través de becas, etc.

### ***Modelo C. Grado habilitante para el acceso a la profesión + Máster habilitante para determinados puestos/plazas/funciones***

Partiendo del modelo actual de grado habilitante para el acceso a la profesión docente, este modelo propone fortalecer y dar sentido a la formación de postgrado, tanto para la formación continua como para ciertos elementos de especialización. En colaboración con las administraciones educativas podrían establecerse requisitos formativos específicos (estudios de máster, bien con carácter de habilitación, bien con carácter de méritos a valorar...) para acceder a ciertos puestos tales como la participación en equipos directivos, la coordinación de estructuras de centro, PT o AL en centros de secundaria, la supervisión de prácticas escolares de estudiantes de grado, la supervisión de funcionarios en prácticas, acceso a puestos en la administración educativa como asesores de formación en Centro de Profesorado y Recursos o similares, o la coordinación de materias curriculares como matemáticas o educación física,

entre otros.

*Ventajas:* En cuanto al grado es una continuidad del modelo actual, por lo que no serían necesarios cambios estructurales. Asume el máster como formación continua, no dándole tanto valor para el acceso inicial a la profesión sino para el desarrollo de determinadas funciones ligadas al desarrollo de la carrera profesional. Podrían solicitarse, bien másteres específicos habilitantes, bien formación de postgrado, para el desarrollo de determinadas funciones señaladas anteriormente.

*Desventajas:* Supone profundizar en el modelo de máster como formación continua del profesorado, para desarrollar no previa al inicio de la carrera sino a lo largo de la misma. Esto implica dificultades en la conciliación con responsabilidades laborales, personales y familiares, conllevando a potenciales sesgos (sexo, maternidad/paternidad, salud, residencia, implicación en centros de difícil desempeño, entre otros) en el acceso a puestos que requieran dicha formación de postgrado. Para evitar este tipo de sesgos deberían desarrollarse y fortalecerse sistemas de acceso a la formación de postgrado en el profesorado en activo (becas, permisos, traslados temporales, conciliaciones horarias, etc.)

## **Tabla 8**

*Modelos de estructuras de formación inicial del profesorado de Educación Primaria*

<b>Nombre del modelo / Países en que se aplica</b>	<b>Características principales</b>	<b>Principales ventajas</b>	<b>Principales desventajas</b>	<b>Soluciones aplicables</b>

<p>Modelo A. Grado habilitante para el acceso a la profesión + máster no habilitante</p> <p>Portugal, España, Suiza, Canadá, Reino Unido</p>	<p>Ofrece una formación de carácter generalista en el grado, que permite un acceso inicial a la profesión docente tras la realización del Grado en Educación Primaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es el modelo actual en España.</li> <li>- Facilita la movilidad y el acceso rápido a la profesión.</li> <li>- Formación generalista e integradora.</li> <li>- Requiere pocas modificaciones estructurales.</li> <li>- Conecta con los requisitos legales para el cuerpo de maestros/as.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La formación de especialistas queda limitada a las menciones: puede dificultar la identidad profesional de los especialistas.</li> <li>- El máster se percibe como un requisito administrativo más que como una formación útil.</li> <li>- Desconexión entre el grado y el posgrado.</li> <li>- El máster suele estar alejado de la formación continua y del desarrollo profesional.</li> <li>- Puede limitar la especialización y reducir el impacto del máster como herramienta formativa.</li> </ul>	—
--	---	---	--	---

<p>Modelo B. Grado + Máster habilitante</p> <p>Alemania, Francia, Noruega</p>	<p>Plantea la ampliación de la formación inicial docente en cuanto a su duración, exigiendo la realización de un máster de especialización tras el grado</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantiene una sólida base generalista en el grado.</li> <li>- El máster permite una especialización más profunda.</li> <li>- La decisión sobre la especialidad se toma con mayor madurez y conocimiento de la profesión.</li> <li>- Refuerza la identidad profesional del docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudios de máster deben estar ligados a especialidades, lo que exige una revisión de la oferta de postgrado.</li> <li>- Incoherencia con la especialidad general de Educación Primaria.</li> <li>- Dificulta o retrasa el acceso a la profesión.</li> <li>- Puede provocar que los perfiles más capaces opten por otros sectores.</li> <li>- Ampliar la cualificación mínima puede afectar a la equidad y generar sesgos (sexo, origen cultural, etc.).</li> <li>- Puede crear barreras económicas para estudiantes con menos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Requiere sistemas de apoyo (becas, ayudas) para evitar exclusión.</li> </ul>
---	--	---	--	---

			recursos, acentuando desigualdades	
--	--	--	--	--

2958

2959

2960 En este marco comparativo, una solución intermedia que podría superar algunas de  
 2961 las desventajas señaladas en los modelos anteriores sería el diseño de una **estructura**  
 2962 **formativa de tipo 4+1**. Esta propuesta contempla cuatro años de formación generalista y  
 2963 habilitante para el ejercicio de la docencia en Educación Primaria, centrados en la  
 2964 adquisición de las competencias profesionales comunes, seguidos de un quinto año de  
 2965 especialización mediante un máster, que permitiría habilitar para determinadas  
 2966 especialidades o funciones docentes previamente definidas por el Ministerio de Educación,  
 2967 Formación Profesional y Deportes, en coordinación con las comunidades autónomas y las  
 2968 universidades.

2969 Este modelo permitiría mantener la accesibilidad y coherencia del grado actual  
 2970 (Modelo A), incorporar elementos de especialización progresiva (Modelo B) y reforzar la  
 2971 formación continua vinculada al desarrollo profesional (Modelo C), a través de un sistema  
 2972 más flexible y adaptado a las trayectorias y motivaciones del estudiantado. Así, todo el  
 2973 alumnado podría acceder a la profesión docente tras cursar el grado, con la posibilidad de  
 2974 optar posteriormente por una especialización que ampliase sus oportunidades profesionales,  
 2975 tanto en el acceso a la función pública como en otras funciones educativas específicas. Para

su implementación, sería imprescindible evitar la fragmentación institucional y asegurar mecanismos de coordinación interadministrativa, así como de apoyo económico y académico al estudiantado, que garanticen la equidad y la calidad del sistema.

### 5.3. El debate en la duración de los estudios (grado y máster)

Una de las discusiones y debates que han aparecido tras el proceso de Bolonia en la universidad española ha sido el modelo de estudios de grado cuatro años más uno de máster, frente al modelo de tres años de grado y dos de máster. Curiosamente este debate ha tendido a desplazar lo que debería ser el centro de la cuestión: las competencias a adquirir y desarrollar por los futuros maestros y maestras, así como el encaje entre los estudios de grado y los de postgrado.

Tras el análisis de los modelos de esquema del apartado anterior, entendemos que el modelo de postgrado de dos años profundizaría en las dificultades que se han señalado en cada una de las propuestas:

*Modelo A.* Dificulta el acceso a la formación de postgrado a profesionales en activo que buscan profundizar en su formación continua. Los másteres que se plantean como méritos para el acceso a la función pública incrementan los costes directos e indirectos, encareciendo y alargando el acceso a la profesión.

*Modelo B.* Un máster habilitante de dos años de duración supondría un mayor encarecimiento de la formación inicial habilitante, dificultando también de modo importante la formación continua y reorientación de carreras profesionales de aquellos docentes en activo (por ejemplo, en el caso de docentes en activo que tuvieran que cursar un máster de dos años para cambiar de especialidad).

*Modelo C.* Un máster de dos años dificultaría todavía más el acceso a esta formación habilitante a los docentes en activo, lo que desactivaría el propio espíritu de este esquema (ofrecer formación habilitante a docentes con experiencia para el acceso a determinadas funciones), profundizando también en la brecha del acceso a estudios de postgrado para aquellos profesionales que no disponen de condiciones socioeconómicas favorables, dependiendo de umbrales de renta para acceder a becas y ayudas.

Por ello, se plantea consolidar una formación inicial estructurada según el *modelo 4+1*, como ya se ha argumentado. Este modelo permite articular una formación generalista de base en los cuatro años del Grado, con la posibilidad de cursar un quinto año de especialización. Esto no impediría que, si se desea cursar un máster posteriormente, se

3010 pudiese realizar con la finalidad de profundizar en la formación académica o investigadora,  
3011 en la especialidad cursada previamente, en la formación didáctico-disciplinar e, incluso, con  
3012 otras tareas o funciones que se desempeñen en el sistema educativo.

#### 3015 5.4. Importancia de la relación entre el Grado y el Máster

3016 La relación entre el título de Grado y el de Máster depende de diversos factores  
3017 relacionados, por un lado, con la normativa que regula las especialidades, como con aquella  
3018 que establece los requisitos de acceso a la profesión docente, estableciendo los estudios de  
3019 máster como requisito habilitante o complementario. Del análisis de la actual oferta de  
3020 másteres en las facultades de educación dirigidos a graduados en Educación Primaria, así  
3021 como la oferta en universidades internacionales y de los propios esquemas de modelos  
3022 propuestos en el apartado anterior, pueden identificarse, sin perjuicio de otras modalidades,  
3023 las siguientes tipologías de máster:

3024 *Tipología 1.* Máster orientado a la formación académica e investigadora. Supone la  
3025 continuidad de los estudios de grado hacia la realización de carrera universitaria,  
3026 profundizando en la metodología de investigación y suponiendo el paso previo a los estudios  
3027 de doctorado. En las universidades españolas podemos encontrar múltiples títulos dentro de  
3028 esta tipología, tanto con denominaciones más o menos genéricas como: Máster en  
3029 Investigación en Educación (U. Complutense), Master Universitario en Procesos de  
3030 Formación (Universidade de Santiago de Compostela), o Máster en Investigación e  
3031 Innovación en Educación infantil y Primaria (U. de Murcia), como con denominaciones más  
3032 relacionadas con algunas didácticas específicas, pero que también parecen más dirigidos a la  
3033 formación de personal investigador o formador de docentes, como por ejemplo, el Máster de  
3034 Didáctica de la matemática (U. de Granada) o Máster en investigación en Didáctica de las  
3035 Ciencias experimentales y de la Matemática (U. de Santiago de Compostela).

3036 *Tipología 2.* Másteres relacionados con las especialidades. Este tipo de másteres  
3037 pueden plantearse como opción profundizar en el perfil profesional y desarrollar las  
3038 competencias específicas de las diferentes especialidades del cuerpo de maestros. Desarrollar  
3039 esta tipología de másteres puede plantear una serie de problemas, como el hecho de que  
3040 quedan supeditados al esquema de especialidades que se establezca desde la administración  
3041 educativa, así con cierta incoherencia en el hecho de que en este momento no serían  
3042 habilitantes, puesto que la habilitación se consigue a través de las menciones o la superación  
3043 del proceso selectivo principalmente. Exigiría, por tanto, incluir la obtención de estos títulos

como otra vía para obtener la especialidad, profundizando más en el desequilibrio para obtener las especialidades (vía mención de grado versus máster).

*Tipología 3.* Máster centrado en una o diferentes didácticas específicas o formación didáctico-disciplinar. Este tipo de formación de postgrado estaría relacionado con la formación continua del docente de Educación Primaria, buscando la profundización o ampliación en una o varias didácticas específicas, no tan dirigidos a la carrera académica e investigadora, por ejemplo, en el ámbito del desarrollo de la competencia matemática, la educación física o la didáctica de la expresión musical. En el ámbito internacional tenemos ejemplos en la Universidad de Ginebra o en la Zurich University of Teacher Education, que incluyen la posibilidad de elegir módulos específicos en Historia, matemáticas, música, alemán, artes visuales, entre otros

*Tipología 4.* Másteres relacionados a otras funciones o tareas a desempeñar en la escuela: dirección (como por ejemplo el desarrollado en la Univ. de Barcelona), Educación y Museos (Univ. de Murcia), Máster en Biblioteca Escolar y Promoción de la Lectura (Universitat de Barcelona).

## 5.5. Algunos elementos a potenciar en el desarrollo del Grado

Más allá de la estructura, número de créditos, contenidos, y relación del Grado con el Máster, es necesario considerar algunos elementos clave en el diseño de los futuros títulos, de entre los que destacan los siguientes:

### ***Acceso a los estudios de Grado en Educación Primaria***

De acuerdo con lo expuesto en el apartado 1.1. donde hemos analizado los modelos emergentes de acceso a los estudios de Educación Primaria se propone la implementación de un modelo de pruebas específicas de acceso, diseñado a partir de metodologías participativas y validado en el marco de la Universidad de las Illes Balears (Oliver-Trobat et al., 2021) que incluye el modelo implementado en Cataluña (Martínez et al., 2015). Este modelo contempla una estructura en tres fases, orientadas a evaluar tanto las competencias académicas como los atributos personales y profesionales necesarios para un desempeño docente de calidad:

1. Fase de selección cognitiva, incluyendo prueba de comprensión lectora y razonamiento crítico, así como prueba de competencia lógico-matemática.
2. Fase de selección mixta (oral y actitudinal), a través de una presentación videograbada y

entrevista grupal estructurada, orientadas a valorar habilidades comunicativas, capacidad de razonamiento y argumentación, competencias interpersonales y motivación y ajuste vocacional.

3. Fase de comprobación de elegibilidad. Acreditación de la calificación mínima exigida para el acceso a la universidad.

Este modelo ha sido desarrollado en Baleares mediante procesos de deliberación y validación en los que han participado más de 500 docentes universitarios y profesionales de la educación, así como futuros estudiantes y se ha aplicado con buenos resultados durante cinco convocatorias. Entre sus ventajas destacan su valor predictivo en relación con el éxito académico y profesional, la posibilidad de identificar perfiles vocacionales y comprometidos, así como su articulación con itinerarios de formación personalizados desde el primer curso.

Por todo ello, se recomienda que el sistema español avance hacia la implantación estatal de un modelo de selección específico y competencial para el acceso a los estudios de Educación Primaria, con márgenes de adaptación autonómica, y con apoyo institucional y normativo que garantice su viabilidad, equidad y sostenibilidad. Esta transición debe ir acompañada de una definición clara del marco competencial de referencia (como el MCPD), la validación científica de los instrumentos de evaluación, definiendo de modo claro los criterios de evaluación y una inversión adecuada en recursos materiales y humanos. También sería interesante resolver cómo abordar aquellos casos en los que el alumnado que supere esta fase pero, posteriormente, presente falta de empatía, dificultad para trabajar en equipo, etc.

### ***Apoyo en la decisión vocacional para el acceso a los estudios***

El modelo de pruebas específicas para el acceso a la formación inicial docente precisa de ser acompañado de otras intervenciones desde las facultades dirigidas al alumnado de educación secundaria que apoyen el proceso de toma de decisiones de dicho alumnado a la hora de acceder a estos estudios. Estas intervenciones han de ir dirigidas tanto a ofrecer información directa al alumnado de secundaria en su proceso de toma de decisiones, como a la dignificación y resignificación social de la profesión del maestro y la maestra. Pueden incluir tanto visitas específicas a las facultades de formación de profesorado, como intervenciones formativas en los centros de secundaria, difusión de materiales, etc., en los que se aborde la profesión y la identidad docente, superando la propia expectativa e ideas que el alumnado tiene de la misma. Esto puede contribuir a que el alumnado que acceda a la formación inicial presente una identidad profesional más madurada y consciente. También puede ser interesante establecer lazos entre la participación en dichas actividades y el proceso

de selección, valorando de algún modo a aquellos candidatos que han participado en alguna de las actividades de orientación.

### ***Ratios racionales en el aula universitaria para el desarrollo de metodologías coherentes con las competencias a desarrollar***

El desarrollo y adquisición de las competencias requeridas en la profesión docente plantea la necesidad de aplicar metodologías de enseñanza que van a requerir racionalización de las ratios con las que se trabaja en el aula universitaria, tanto en clases de carácter magistral como en las clases de carácter más práctico. Para el desarrollo de los nuevos títulos sería necesario señalar ratios máximas para ambos tipos de clases, por ejemplo, de 20-30 estudiantes en clases prácticas y entre 40-60 en clases teóricas.

Se recomienda potenciar metodologías formativas activas y experienciales que permitan al alumnado construir conocimiento pedagógico desde la reflexión sobre la acción. El aprendizaje basado en problemas, los estudios de caso, la simulación, las técnicas de aprendizaje cooperativo y la *Lesson Study* son estrategias metodológicas altamente recomendables y necesarias para la mejora de la calidad formativa.

### ***Prácticas escolares como elemento clave en el aprendizaje y la conformación de una identidad profesional***

Todos los implicados en la formación de futuros docentes coinciden en que el prácticum constituye una de las piedras angulares de la formación inicial del profesorado. Es en esta dimensión formativa donde el alumnado articula los saberes teóricos, las competencias profesionales y el pensamiento pedagógico que configuran su identidad docente. Por ello, resulta imprescindible replantear su diseño y desarrollo desde una perspectiva integral, progresiva y basada en la evidencia, alineada con las mejores prácticas nacionales e internacionales (CoDE, 2022; Furlong et al., 2021; Zeichner, 2021).

De acuerdo con ello proponemos un nuevo enfoque formativo a partir de las conclusiones del Grupo de Trabajo de la CoDE “Las prácticas académicas curriculares en las titulaciones universitarias de formación inicial de profesorado. Modelos duales, vinculación con el trabajo fin de grado y fin de máster y los perfiles de centros y tutores” (CoDE 2022). La propuesta sitúa el Prácticum en el marco del modelo de profesional reflexivo, que prioriza el desarrollo de la capacidad crítica, la toma de decisiones fundamentadas y la indagación sobre la propia práctica como núcleo de aprendizaje. Este modelo rompe con la lógica de las prácticas como experiencia puntual y pasiva, y plantea una estructura que integre el

3146 Prácticum como eje vertebrador del currículo, en estrecha relación con el resto de los  
3147 módulos formativos.

3148 Considerar las prácticas como un elemento clave para la formación de los futuros  
3149 docentes supone ir más allá de plantear un menor o mayor número de créditos y plantear  
3150 algunas cuestiones de calado:

3151 - Momento en que se realizan las prácticas escolares, sugiriendo la importancia de que  
3152 se comience con un primer contacto a partir de primer curso, en el que el alumnado ya se  
3153 vincule con los centros docentes y su propia identidad profesional desde una perspectiva  
3154 diferente a su vínculo previo como estudiante de los mismos.

3155 - Prácticas respaldadas por convenios sólidos con centros educativos que garanticen  
3156 tutores/as capacitados y experiencias significativas para el estudiantado. Entre otras prácticas,  
3157 se propone generar redes estables de colaboración con centros docentes, así como la  
3158 acreditación y formación sistemática del profesorado tutor, tanto en la universidad como en  
3159 los centros. Esta formación, coordinada entre las universidades y las administraciones  
3160 educativas autonómicas, debe capacitar a los tutores/as para: acompañar procesos reflexivos  
3161 y formativos, evaluar por competencias mediante rúbricas compartidas, así como promover el  
3162 desarrollo profesional del estudiante en entornos reales.

3163 - Contenidos y competencias a desarrollar a lo largo de los períodos de estancia en los  
3164 centros educativos, que deberían ser integradores de todas las competencias, contenidos y  
3165 habilidades del título, lo que requiere de una profunda planificación del trabajo a realizar por  
3166 el estudiantado, así como de cambios en la mentalidad de alumnado y supervisores de los  
3167 centros educativos. Para ello podrían plantearse estrategias como relacionar los períodos de  
3168 prácticas con algunas de las asignaturas teóricas que el alumnado está cursando.

3169 - La evaluación del Prácticum debe basarse en criterios formativos, continuos y  
3170 compartidos. Se propone la adopción de rúbricas consensuadas, utilizadas por los tres actores  
3171 implicados: tutor/a académico, tutor/a profesional y estudiantado. Esta evaluación debe tener  
3172 como objetivo principal el seguimiento del desarrollo competencial, la identificación de  
3173 logros y áreas de mejora, y la planificación de acciones formativas complementarias.

3174 - Importancia de la coordinación del prácticum con otras áreas formativas, pasando de  
3175 una consideración paralela en el currículum a un elemento estructural, fortaleciendo vínculos  
3176 con las asignaturas teóricas y el trabajo final de grado.

3177

### 3178 ***Clarificar el vínculo entre el Prácticum y el Trabajo de Fin de Grado (TFG)***

3179 El Trabajo de Fin de Grado (TFG) representa el último hito en el proceso formativo

del estudiantado del Grado en Educación Primaria, y su desarrollo debería permitir demostrar de forma integrada la adquisición de competencias profesionales, investigadoras y reflexivas. Sin embargo, en muchos planes de estudio el TFG aparece descontextualizado del conjunto del itinerario formativo, y especialmente desvinculado de la experiencia del Prácticum. Para superar esta desconexión, se propone establecer un vínculo estructural y funcional entre el Prácticum y el TFG, que potencie la transferencia entre la práctica y la reflexión teórica, y que contribuya a una evaluación auténtica del perfil de egreso. El TFG debe vincularse de forma clara con el Prácticum, permitiendo al alumnado desarrollar propuestas de intervención basadas en evidencias o investigaciones aplicadas en contextos escolares reales. Siguiendo el modelo desarrollado por la Universidad de Málaga, se proponen dos modalidades: diseño de intervención educativa basado en el Prácticum o investigación sobre una problemática educativa relevante (Chisvert-Tarazona & Tárraga-Mínguez, 2021; CoDE, 2022). Esta articulación permite una evaluación auténtica del desarrollo competencial del futuro docente y refuerza la coherencia formativa entre los distintos elementos del grado (Furlong et al., 2021; Zeichner, 2021).

Se propone que las universidades ofrezcan al estudiantado dos modalidades claramente diferenciadas de TFG, ambas igualmente válidas desde el punto de vista académico y profesional:

- Modalidad A. TFG vinculado al Prácticum (diseño de intervención educativa)

Esta modalidad contempla el TFG como una prolongación de la experiencia del Prácticum, a partir de la cual el estudiante revisa de forma crítica los aprendizajes adquiridos durante sus prácticas, identifica necesidades educativas en un contexto real y diseña, implementa y evalúa una propuesta de intervención ajustada a dichas necesidades. Este modelo, similar al implantado en universidades como la de Málaga (CoDE, 2022), permite valorar el desarrollo competencial desde una perspectiva aplicada y profesionalizadora.

- Modalidad B. TFG como trabajo de investigación educativa

En este caso, el TFG se concibe como un estudio sistemático sobre una cuestión relevante del ámbito educativo (por ejemplo, inclusión, metodologías activas, bienestar docente, etc.), que puede o no estar vinculado al contexto de prácticas. Puede adoptar diferentes formatos: estudio de casos, investigación-acción, revisión sistemática, análisis de datos, entre otros.

Ambas opciones deben ajustarse a los estándares de calidad académica y contar con tutorización específica. Para que esta articulación sea efectiva, es necesario valorar la

relación temporal entre TFG y prácticas, bien en paralelo o inmediatamente posterior a la última fase del prácticum, favoreciendo así la continuidad del proceso de reflexión y análisis, así como establecer criterios comunes de evaluación competencial y prever mecanismos de coordinación entre tutores/as de Prácticum y TFG, con posibilidad de compartir seguimiento o supervisión si se opta por la modalidad vinculada a las prácticas

### ***Contribuir a desarrollar la función de tutoría en el perfil de todo docente***

Dado que la acción tutorial se considera nuclear en el perfil profesional de todo docente más allá de la especialidad, curso o responsabilidades que ocupe, es necesario fortalecer aquellas competencias, conocimientos y habilidades relacionadas con el desarrollo de esta función. El desarrollo de las competencias ligadas a esta función y procesos de tutoría y orientación ha de estar ligado tanto a las propias asignaturas teóricas, como en los contenidos y actividades desarrolladas en las prácticas escolares (en las que en ocasiones no se profundiza en actuaciones como atención a familias, planificación y desarrollo del plan de acción tutorial, gestión de la convivencia, etc.), así como en el trabajo fin de grado.

### ***Profundizar en la formación para la atención a la diversidad***

La atención a la diversidad, por los mismos motivos que en lo referido a la acción tutorial también debería recibir un tratamiento más amplio y no sólo el específico que sí pueden realizar el alumnado que escogen dicha mención curricular. La diversidad no desaparece en educación física, medio natural y social. En general, los docentes, poseen poca formación en este aspecto y el entorno escolar es cada vez más diverso y complejo.

La formación en atención a la diversidad no debe reducirse a discapacidad, sino incluir conceptos amplios de diversidad incluyendo diversos vectores como la diferencia cultural, la pluralidad lingüística, la desigualdad de clase o la diversa orientación sexual. También es especialmente necesario formar en herramientas para prevenir racismos estructurales en aulas multiculturales. Existen suficientes evidencias que muestran que la formación en educación inclusiva es una carencia en el profesorado en España (Arnáiz et al., 2023; Sánchez-Serrano et al., 2021), pero también a nivel internacional (Florian y Camedda, 2019; UNESCO, 2020), por lo que es necesario realizar un esfuerzo específico en la formación en este ámbito.

Tampoco hay que olvidar que la inclusión de la neurodiversidad y los trastornos del neurodesarrollo responde a la realidad actual de las aulas, donde cada vez es más frecuente encontrar alumnado con perfiles diversos de procesamiento cognitivo y emocional. Por ello la

formación en neurodiversidad debe ser incluida en la formación de atención a la diversidad.

### *Alfabetización digital docente*

El desarrollo de la competencia digital en la formación inicial docente va más allá del aprendizaje de las competencias digitales instrumentales, e incluye el desarrollo de estrategias docentes complejas para formar en un uso crítico de la tecnología por parte de los estudiantes. Los retos que plantea la tecnología en el mundo educativo incluyen mantener la atención de los estudiantes frente a las distracciones que plantea el mundo digital, explorar las posibilidades para el aprendizaje que permite la inteligencia artificial generativa, o reducir la ansiedad por dependencia digital que pueden provocar la presencia ubicua de dispositivos digitales. También es necesario formar y concienciar a los futuros docentes sobre las problemáticas digitales emergentes como la violencia de género digital y los sesgos algorítmicos.

La alfabetización digital del profesorado de primaria debe apoyarse en el Marco de Referencia Europeo DigCompEDU (European Commission's Joint Research Centre -JRC), Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (DG EAC), y el nuevo marco de referencia para la Competencia Digital Docente establecido por el Ministerio de Educación (INTEF, 2022) para explotar todo el potencial que la tecnología puede brindar en la generación de contenidos de calidad y en la personalización del aprendizaje. El desarrollo en el plan de estudios debe permitir a los estudiantes del grado de educación primaria la acreditación de los niveles A1 y A2 de competencia digital docente tomando como referencia de estos marcos referenciales mencionados y garantizando un desarrollo de la competencia digital docente completo y coherente. Es importante también integrar en la formación docente el marco de alfabetización en IA para estudiantes de primaria. Una iniciativa conjunta de la European Commission y la OECD Education and Skills, respaldada por expertos Code.org y numerosos expertos internacionales para el conocimiento y el uso crítico de la inteligencia artificial.

Por otro lado, es necesario garantizar el bienestar digital desde la escuela. Por ello es crucial poner un énfasis especial en temas acuciantes como en la lucha contra la desinformación, la protección de datos personales de menores en la red, el establecimiento de criterios para el uso saludable, ético y seguro de tecnología, la protección de los menores en la red, y la prevención del ciberacoso y de la violencia de género digital, la promoción de entornos virtuales inclusivos y la formación crítica sobre los sesgos de género, raciales y de clase en los contenidos y algoritmos digitales.

De igual forma, la formación docente debe considerar el acceso equitativo a los recursos tecnológicos, reconociendo las diferencias territoriales y socioeconómicas entre los futuros estudiantes de magisterio y sus contextos escolares, evitando la brecha digital entre los docentes y por extensión de sus futuros estudiantes especialmente en zonas rurales y de bajos recursos económicos.

### ***Orientación y acompañamiento de futuros profesionales a lo largo de su formación inicial***

Potenciar los procesos de orientación del alumnado universitario, contribuyendo a un desarrollo armónico e integral de su formación académica, social, personal y profesional e integrando los diferentes procesos formativos (asignaturas, evaluaciones, prácticas escolares, actividades extracurriculares, trabajo fin de grado, etc.). Esto conlleva la consideración de diferentes recursos de orientación, tanto generales de la universidad (COIE y similares), como específicos de la propia facultad (unidades de orientación, planes de acción tutorial, etc.), que aborden el acompañamiento y orientación de los futuros docentes a lo largo de todo su proceso de formación inicial:

- En el acceso a la formación: motivación para el acceso a los estudios de grado en Educación Primaria, acompañamiento a lo largo de los primeros meses e identificación con el perfil profesional.
- A lo largo del Grado: abordaje de las asignaturas, generación de identidad profesional, elección de optativas y menciones, prácticas escolares, tutorización del Trabajo Fin de Grado, entre otras necesidades de asesoramiento y supervisión, incluyendo programas de adaptación curricular a estudiantes con necesidades educativas especiales (personas con cargas familiares, deportistas de élite, personas con diversidad funcional),
- Al finalizar el título: toma de decisiones para la transición profesional, estudios de postgrado, preparación de oposiciones, etc.

Otros elementos a los que también se ha de atender, aunque no se han abordado de modo directo en el presente documento, son los siguientes:

- Estrategias para reducir la carga burocrática del profesorado. Aunque reconocida como un obstáculo importante, la sobrecarga administrativa del profesorado en activo no ha sido objeto de propuestas concretas en este documento, quedando como línea de trabajo futura.
- Mejora de la dotación de recursos e infraestructuras en los centros. La cuestión de los medios materiales y tecnológicos disponibles tanto en universidades como en centros

3315 escolares ha quedado esbozada, pero sin un análisis comparativo ni propuestas  
3316 estructuradas.

3317 • Estabilidad del profesorado universitario implicado en la formación docente.  
3318 Tampoco se ha abordado la situación laboral del profesorado universitario que  
3319 participa en la formación inicial, ni el impacto que la temporalidad o la falta de  
3320 reconocimiento institucional tienen sobre la calidad formativa. Asimismo, se ha  
3321 identificado como necesario incluir en un análisis futuro el vínculo entre formación  
3322 universitaria y acceso a la profesión mediante oposiciones, aspecto que requiere una  
3323 revisión conjunta con las áreas implicadas.

3324 No obstante, es necesario considerar que cualquier cambio estructural debería  
3325 acompañarse de mecanismos claros para evaluar su impacto en términos de calidad  
3326 educativa, equidad e inserción laboral.

3327 Finalmente, señalar que un cambio de modelo en la formación inicial debería  
3328 someterse a un proceso de consultas a todos los agentes e implicados, del mismo modo en  
3329 que este Libro Blanco ha sido elaborado con la participación de las diferentes Facultades, y  
3330 requeriría también una evaluación rigurosa de experiencias piloto.

3331 En este contexto de revisión profunda y diálogo estructural, resulta pertinente  
3332 explorar modelos alternativos que integren las fortalezas de las distintas propuestas  
3333 analizadas y den respuesta a las necesidades del sistema educativo.

3334 Una conclusión integradora de los elementos estructurales y formativos señalados a lo  
3335 largo de este apartado es la necesidad de configurar una formación inicial que combine una  
3336 sólida base común con una especialización ajustada a las demandas del sistema educativo. En  
3337 este sentido, una posible vía que superaría algunas de las desventajas observadas en los  
3338 modelos previos sería avanzar hacia una estructura de formación 4+1. Esta propuesta  
3339 consistiría en un Grado de cuatro años centrado en los objetivos y competencias generales de  
3340 un maestro o maestra de Educación Primaria, seguido de un año adicional enfocado a la  
3341 adquisición de una especialidad profesional, habilitante según los criterios establecidos por el  
3342 Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

3343 Este modelo permitiría que todo el estudiantado egresado del Grado pudiera acceder  
3344 al sistema educativo como maestro generalista, mientras que quienes cursaran el año  
3345 adicional contarían con una doble habilitación: para la docencia generalista y para la  
3346 especialidad cursada. La implementación de esta propuesta requiere de una estrecha  
3347 coordinación entre el Ministerio, las comunidades autónomas y las universidades, con el

3348 objetivo de evitar desajustes entre las especialidades ofrecidas y las necesidades reales del  
3349 sistema educativo, especialmente en relación con el acceso a la función pública. Además,  
3350 dicha estructura debe ir acompañada de mecanismos de garantía de calidad, evaluación de  
3351 impacto y procesos de adaptación progresiva que permitan una transición viable y equitativa.

3352

3353

3354

## Capítulo 6. Diagnóstico, síntesis y propuesta integrada de transformación

Este capítulo final tiene como propósito ofrecer una síntesis articulada de los contenidos desarrollados a lo largo del Libro Blanco y formular, a partir de ellos, un conjunto de propuestas estructuradas que orienten la mejora y transformación de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria.

### 6.1. Problemas actuales de la formación

- La mayoría de las universidades no establece un requisito previo de acceso para el Grado en Educación Primaria, existiendo algunos casos puntuales en los que se ha implementado en los últimos años una prueba de acceso que valora la competencia lingüística, la competencia lógico-matemática y/o el razonamiento crítico.
- El acceso a los estudios de formación docente, consultados distintos modelos del ámbito nacional e internacional, debería basarse en un enfoque de evaluación de aptitud docente (el cual combine herramientas diversas para evaluar tanto atributos cognitivos como no cognitivos), que pueda favorecer perfiles profesionales más comprometidos, de justicia social e interseccional para mejorar la equidad y prestigio social de la carrera docente. Por lo tanto, se hace necesario establecer una prueba de acceso al Grado en Educación Primaria.
- Existe un gran desajuste entre el número de estudiantes matriculados en el Grado en Educación Primaria y la oferta de puestos de trabajo como maestro/a. Además, los datos permiten concluir que ha aumentado de manera gradual el peso relativo de la enseñanza universitaria privada respecto a la pública en esta titulación. Si bien el desajuste aludido podría apuntar hacia la conveniencia de reducir la oferta de plazas, es necesario tener en cuenta que, de llevarse a cabo esta propuesta, es probable que el alumnado se desvíe a la universidad privada, lo que no solucionaría el primer problema y agravaría el segundo.
- La formación inicial del profesorado presenta una escasa integración crítica, ética e interdisciplinar, lo que favorece una fragmentación del conocimiento y limita la capacidad de los futuros docentes para analizar y transformar de forma reflexiva el contexto político, social

y educativo en el que ejercerán su labor.

- Se detecta una insuficiente preparación para garantizar que los futuros maestros y maestras promuevan la construcción activa del conocimiento por parte del alumnado, así como para acompañar su desarrollo integral desde una perspectiva psicológica, social, evolutiva y cognitiva, lo cual resulta esencial para responder a la complejidad de los entornos escolares actuales.

- Las administraciones educativas no fijan criterios y compensaciones que garanticen que los centros educativos donde los maestros y las maestras en formación desarrollan las prácticas sean adecuados.

- Se observa una desconexión entre las prácticas externas y el Trabajo Fin de Grado (TFG) respecto a los objetivos formativos del Grado, lo que dificulta la integración efectiva entre teoría y práctica docente y limita su potencial como experiencias de aprendizaje vinculadas a la reflexión crítica y a la transformación de contextos escolares reales.

## 6.2. Síntesis de las mejoras propuestas

A continuación, se recogen las principales líneas de mejora identificadas a lo largo del Libro Blanco, organizadas por ámbitos clave, con el fin de orientar una transformación coherente, realista y fundamentada de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria.

### 6.2.1. Estructura del Grado y propuesta de modelo formativo 4+1

#### A. Diagnóstico y propuesta estructural

La estructura actual se basa en un grado generalista con menciones y la posibilidad de ejercer en todas las áreas excepto las especializadas. El Real Decreto 1594/2011 define las especialidades, pero el maestro y la maestra generalista pueden impartir todas las áreas. La Orden ECI/3857/2007 establece un grado de 240 ECTS con módulos mínimos de formación básica, didáctica y disciplinar, y Prácticum, permitiendo menciones de especialización.

- Se pueden identificar tres modelos alternativos para la estructura de la formación inicial, cada uno con sus propias ventajas y desventajas en relación con la habilitación profesional y la formación de postgrado. Estos modelos son:

- **Modelo A.** Grado habilitante, que puede ir seguido o no de un máster no habilitante (situación actual).

- **Modelo B.** Grado habilitante + Máster habilitante para la profesión (especialidades).

- **Modelo C.** Grado habilitante + Máster habilitante para determinadas funciones o puestos específicos (por ejemplo, dirección de centros, la coordinación de materias curriculares, etc.).

A la luz de los análisis presentados, y con el objetivo de superar las limitaciones de los modelos actuales, se propone avanzar hacia un **modelo 4+1** que conjugue una formación común de base (4 años de Grado) con la posibilidad de cursar un quinto año de especialización habilitante. Este modelo permitiría que todos los graduados y graduadas pudieran acceder a la docencia generalista, mientras que quienes optaran por la especialización contarían con una doble habilitación: general y específica.

La implementación de esta propuesta exige una coordinación efectiva entre el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, las comunidades autónomas y las universidades, a fin de garantizar la coherencia entre la oferta académica, las especialidades reconocidas y los procesos de acceso a la función pública. Este modelo también podría incorporar una modalidad de máster habilitante integrado (4+1), o bien configurar el año adicional como una titulación propia habilitante coordinada estatalmente, adaptable a las necesidades del sistema educativo.

- Existe un debate sobre la duración ideal de los estudios (Grado y Máster), pero el foco principal debería estar en las competencias a adquirir y la coherencia entre ambas etapas formativas, siendo fundamental garantizar la calidad de la formación en los estudios.

- La relación entre el Grado y el Máster puede adoptar diversas tipologías, desde la formación académica e investigadora hasta la especialización, la profundización didáctica o la preparación para otras funciones en la escuela. Se identifican cuatro tipologías de máster: orientados a la investigación, relacionados con las especialidades, centrados en didácticas específicas y vinculados a otras funciones escolares (dirección, bibliotecas, etc.).

- El diseño del Grado debe incluir:

- Pruebas específicas de acceso que incluyan diferentes instrumentos y fases para evaluar tanto las competencias académicas como los atributos personales y profesionales necesarios para un desempeño docente de calidad.

- Ratios racionales en el aula universitaria para el desarrollo de metodologías coherentes con las competencias a desarrollar. Se recomienda potenciar metodologías

formativas activas y experienciales que permitan al alumnado construir conocimiento pedagógico desde la reflexión sobre la acción

- Prácticas escolares como elemento clave en el aprendizaje y la conformación de una identidad profesional. La propuesta defiende un Prácticum robusto y significativo en el marco del modelo de profesional reflexivo, que prioriza la relación entre teoría y práctica, el desarrollo de la capacidad crítica, la toma de decisiones fundamentadas y la indagación sobre la propia práctica como núcleo de aprendizaje.

- Contar con modelos innovadores de formación práctica donde se promueva una vinculación con la investigación educativa y problemáticas reales, se fomenten estancias en centros combinadas con asignaturas teóricas y tenga lugar el fomento de la reflexión crítica y metacognición en el alumnado en prácticas.

- Necesidad de redefinir los criterios de selección de centros de prácticas, de establecer redes de centros formadores y de formalizar una cooperación más estrecha entre universidad y escuela mediante convenios, proyectos compartidos y espacios comunes de reflexión. Sólo una articulación fluida entre teoría y práctica, basada en la corresponsabilidad institucional y en la evidencia pedagógica, puede generar entornos de formación verdaderamente transformadores. Esta visión exige repensar la organización del Prácticum y diseñar modelos híbridos que integren formación teórica, práctica reflexiva y colaboración profesional desde el inicio de la carrera docente.

- Clarificar el vínculo entre el Prácticum y el Trabajo de Fin de Grado (TFG), ofreciendo las universidades diferentes modalidades de TFG, como la intervención educativa o un trabajo de investigación educativa.

- Formación didáctica y didáctico-disciplinar, además de centrada en aspectos psicológicos, sociales, evolutivos y cognitivos del alumnado de los centros de Educación Primaria. Estos conocimientos son necesarios para el desarrollo de competencias docentes eficaces, especialmente en contextos de diversidad y complejidad social.

- Contribuir a desarrollar la función de tutoría o acción tutorial en el perfil de todo docente. Al respecto, se ha de profundizar la atención a familias, la planificación y desarrollo del plan de acción tutorial, la gestión de la convivencia, etc.

- Profundizar en la formación para la atención a la diversidad (cultural, lingüística, social, sexual, etc., incluyendo los trastornos del desarrollo y otros que tienen lugar en las aulas de Educación Primaria).

- La alfabetización digital docente, la cual incluye no solo la adquisición de

competencias digitales sino su uso eficaz en el aula, así como atender al acceso equitativo a los recursos digitales, la concienciación sobre posibles problemáticas digitales (como la violencia de género digital, etc.).

- Orientación y acompañamiento integral de futuros profesionales a lo largo de su formación inicial tanto a nivel institucional de la propia universidad como de la facultad.

- Del mismo modo, el Grado debe disponer de mecanismos institucionales que garanticen el acceso, permanencia y éxito académico de estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica o pertenecientes a colectivos históricamente excluidos del sistema universitario, tales como personas migrantes, racializadas, trans, con diversidad funcional o de origen obrero.

- Asimismo, convendría revisar el sistema actual de menciones, explorando la posibilidad de introducir nuevas especializaciones vinculadas tanto a ámbitos didáctico-disciplinarios como a necesidades emergentes del sistema educativo. Esta ampliación permitiría ofrecer itinerarios formativos más ajustados a los contextos escolares reales y favorecer una mayor flexibilidad y adaptación curricular dentro del propio Grado.

## **B. Propuestas operativas derivadas**

- Adoptar un modelo estructural 4+1 que permita cursar un Grado habilitante generalista de cuatro años seguido de un Máster de un año que habilite para determinadas especialidades o funciones docentes.
- Garantizar la coherencia entre el Grado y el Máster, mediante un diseño curricular progresivo, articulado y basado en competencias.
- Establecer un marco de especialidades del máster vinculado a las necesidades del sistema educativo y coordinado con las administraciones públicas para evitar desajustes entre formación y acceso a la función pública.
- Permitir que el alumnado que curse únicamente el Grado pueda presentarse a las oposiciones de maestro y maestra generalista, mientras que quien curse también el Máster acceda a especialidades específicas.
- Mantener el carácter habilitante del Grado, pero reforzando su formación psicopedagógica, didáctica y disciplinar, especialmente en relación con el nuevo currículo de Educación Primaria.

- Vincular el diseño curricular al Marco de Competencias Profesionales Docentes (MCPD) del MEFPD, asegurando una formación integral, ética, inclusiva y adaptada a los retos sociales actuales.
- Reorganizar el plan de estudios del Grado en torno a ejes formativos integradores, superando la fragmentación disciplinar y conectando los contenidos con la práctica educativa real.
- Garantizar que el Máster actúe como vía de profesionalización y desarrollo, con estructuras de apoyo institucional (becas, reconocimiento, flexibilidad) que eviten desigualdades en el acceso.

### ***6.2.2. Acceso a los estudios y orientación vocacional***

Este eje recoge propuestas destinadas a mejorar tanto los procesos de acceso a la titulación como la orientación vocacional del alumnado, reforzando su identificación con la profesión docente desde etapas tempranas.

- Establecer pruebas específicas de acceso que incluyan diferentes instrumentos y fases para evaluar tanto las competencias académicas como los atributos personales y profesionales necesarios para un desempeño docente de calidad.
- El proceso de acceso a la formación docente debería ser actualizado, introduciendo los cambios oportunos tanto en el modelo de formación inicial como en la filosofía de selección, procedimientos, tipo de pruebas de evaluación y temarios de las oposiciones, con el fin de ajustarlos al modelo de competencias que la normativa actual proclama para todo el recorrido escolar y académico.
- Apoyar la decisión vocacional del alumnado desde la secundaria y el bachillerato, con intervenciones orientadoras que presenten una imagen realista, comprometida y transformadora de la profesión docente, mediante actividades de divulgación, visitas a las facultades o proyectos de colaboración con centros educativos.
- Orientar y acompañar al alumnado universitario desde la tutoría supone mejorar la implicación institucional y la planificación, la competencia del docente universitario como tutor, y la función de la tutoría como referente en la construcción de su identidad como docentes.

3554

3555 **6.2.3. Mejora del Prácticum**

- 3556 - Necesidad de incrementar duración (peso importante en la formación inicial).
- 3557 - Alinear las prácticas con los objetivos de formación inicial del profesorado.
- 3558 - Fomentar que el profesorado en activo participe en la formación inicial mediante
- 3559 talleres, charlas y actividades conjuntas, para introducir a la realidad de la práctica
- 3560 educativa en los centros educativos.
- 3561 - Introducir un nivel de exigencia gradual que aumente a medida que el estudiantado
- 3562 adquiere experiencia y confianza en sus habilidades.
- 3563 - Fomentar habilidades como la planificación de clases, la adaptación de los procesos
- 3564 educativos, la gestión del aula y la evaluación de los aprendizajes.
- 3565 - Propiciar la observación y análisis de las dinámicas grupales, roles sociales,
- 3566 estereotipos y procesos de inclusión/exclusión, aplicando marcos conceptuales
- 3567 apropiados.
- 3568 - Atender a diferentes aspectos externos al currículum, como la gestión de la diversidad
- 3569 o el trabajo con familias.
- 3570 - Establecer mecanismos de reconocimiento e incentivos para los tutores y tutoras de
- 3571 prácticas de los centros educativos que contribuyen significativamente a la formación
- 3572 de los futuros docentes.
- 3573 - Implementar mecanismos de formación inicial y continua para los tutores y tutoras de
- 3574 los centros.
- 3575 - Establecer mecanismos de coordinación entre el profesorado universitario y los
- 3576 tutores y tutoras de prácticas de los centros educativos para el desarrollo fructífero del
- 3577 aprendizaje en prácticas.

3578

3579

3580 **6.2.4. Reformulación del TFG**

- 3581 - Es necesario establecer criterios comunes para la tutorización y evaluación de los
- 3582 TFG a nivel institucional, garantizando la equidad y la calidad.
- 3583 - Incorporar múltiples perspectivas en los procesos evaluativos, incluyendo la
- 3584 autoevaluación.
- 3585 - Convertir el TFG en una asignatura con mayor peso dentro de la formación inicial, de
- 3586 modo que permita una formación gradual y extendida en el tiempo.
- 3587 - Necesidad de garantizar que el alumnado comprenda que el TFG representa una

síntesis integradora de su formación inicial, con una orientación claramente profesionalizadora, y no únicamente un ejercicio académico final.

- Flexibilizar los formatos, explorando alternativas al modelo tradicional que permitan presentar productos más vinculados a la práctica docente y al desarrollo de estrategias didácticas específicas, como proyectos de innovación educativa o diseños de situaciones de aprendizaje-

- Fortalecer el acompañamiento y ofrecer un mayor apoyo al estudiantado durante el proceso de elaboración del TFG (desde su diseño y planificación hasta su culminación).

- Desarrollar competencias digitales para el uso crítico de las herramientas de inteligencia artificial, a fin de evitar el plagio y garantizar la autenticidad de los trabajos. Asimismo, formación en herramientas de software estadístico y bases de datos que faciliten la investigación al estudiantado.

#### ***6.2.5. Transición a la profesión docente y mejora del acceso a la función pública***

- Las distintas fases del acceso a la función pública docente (oposición, concurso y prácticas) presentan deficiencias bien documentadas: temarios obsoletos, ausencia de evaluación de competencias profesionales reales, descoordinación autonómica, y una fase práctica que ha perdido su carácter formativo. Estas limitaciones comprometen la calidad del profesorado y su capacidad para afrontar los desafíos educativos contemporáneos. Por ello, se propone reformular integralmente estos procesos, estableciendo un modelo coherente y progresivo de incorporación a la profesión, que contemple el acompañamiento durante el primer año de docencia y valore efectivamente la experiencia profesional previa.

#### ***6.2.6. Colaboración entre universidad y escuela para la innovación educativa***

- Para responder a los retos de un mundo globalizado y digital, es crucial la colaboración entre las escuelas y las Facultades de Educación en la generación de innovación y transferencia de conocimiento a partir de proyectos colaborativos de investigación-acción.

- Se propone la creación de espacios de desarrollo profesional compartido, donde docentes en formación, docentes en ejercicio y profesorado universitario trabajen en proyectos conjuntos de innovación e investigación educativa.

### 6.2.7. Planificación estratégica de la oferta formativa y adaptación a los cambios sociales

- Se evidencia una tendencia al alza de formación no presencial en universidades privadas, lo cual plantea desafíos en cuanto al control de calidad, el seguimiento formativo y la equidad en el acceso a titulaciones docentes.

- La formación de maestros y maestras deberá seguir adaptándose a los cambios tecnológicos y demográficos para garantizar una preparación acorde con las necesidades del sistema educativo.

- Los retos para la formación, según el Informe TALIS (2024), son las prácticas pedagógicas, la tecnología, las oportunidades de desarrollo profesional y la atención a la diversidad (acorde con la web del Instituto Nacional de Evaluación Educativa).

- El desajuste entre la oferta formativa y la demanda laboral dificulta el acceso a puestos docentes en el sector público de los titulados en Educación Primaria.

- A pesar de que las proyecciones demográficas en España muestran una disminución progresiva de la población en edad escolar, se estima que en los próximos 15-20 años una gran parte de los docentes actuales alcanzará la edad de jubilación, lo que generará una demanda significativa de nuevos titulados en Educación. Este proceso de relevo generacional será esencial para garantizar la continuidad del sistema educativo y su capacidad de respuesta ante los desafíos del siglo XXI (Puyol, 2021).

- La falta de una planificación adecuada podría llevar a dos escenarios problemáticos: una sobreproducción de graduados en educación sin oportunidades de empleo o una escasez de docentes en determinadas especialidades o regiones (INE, 2020, 2022, 2024). Para evitar estos desequilibrios, es fundamental que las administraciones educativas lleven a cabo estudios prospectivos que permitan anticipar las necesidades de personal en cada nivel y especialidad educativa (Puyol, 2021). Además, es recomendable fortalecer los mecanismos de coordinación entre universidades y consejerías de educación autonómicas con el fin de ajustar la oferta académica a las previsiones de empleo docente.

- Los principales factores para la elección profesional de los estudios de educación sigue siendo la estabilidad laboral, la seguridad de los ingresos, el calendario y el horario docente compatible con la vida personal.

### 6.2.8. Referentes internacionales y tendencias en la formación docente

- Existe una gran diversidad de modelos y estructuras de formación inicial en diferentes países (4 años de Grado, 3 de Grado + 1 de especialización, 3 de Grado + 2 de Máster, 4 de

Grado +1 de Máster, 3 de Grado + 2 de Máster + Prácticas Pedagógicas durante formación universitaria...).

- Énfasis en las Prácticas Pedagógicas. A pesar de las diferencias estructurales, las prácticas en entornos escolares reales emergen como un componente crucial en la formación de los futuros docentes en todos los países examinados. Se trata de prácticas con distintos niveles de supervisión y duración, las cuales pretenden vincular significativamente la teoría aprendida en la universidad a las demandas concretas del aula, favoreciendo su aplicación real y el desarrollo de competencias docentes.

- Importancia de la Formación Continua y el Desarrollo Profesional para mantenerse actualizados en nuevas metodologías, investigaciones y cambios curriculares.

- Los desafíos comunes en la formación docente incluyen preocupaciones sobre la calidad y homogeneidad de la formación, la adecuada conexión entre la teoría y la práctica, la gestión de la creciente diversidad en las aulas, la variabilidad en los contenidos de la formación y la necesidad de atraer y retener talento docente.

- Se identifica una tendencia global hacia la profesionalización y la adaptación de la formación docente a las necesidades sociales y educativas cambiantes (como la inclusión, la atención a la diversidad y la integración de las TIC). Se pone de manifiesto una tendencia general hacia una mayor profesionalización de la carrera docente, buscando mejorar las condiciones laborales y el reconocimiento social del profesorado.

#### **6.2.9. Perfiles profesionales, objetivos y competencias docentes**

- Es necesaria una reflexión profunda y articulada en torno a tres ejes fundamentales: los perfiles profesionales que se desean formar, los objetivos formativos que guían este proceso y las competencias que deben adquirirse para responder eficazmente a las demandas del sistema educativo. Estos elementos no pueden entenderse de forma aislada, sino como partes interdependientes de un mismo entramado formativo que define la identidad profesional del maestro y la maestra del siglo XXI.

- Dentro de los objetivos clave de la formación en Educación Primaria se ha de partir de que la formación se centre en proporcionar aprendizajes fundamentales disciplinares y didáctico-disciplinares, capacitar profesionales adaptados al contexto actual, dotarlos de estrategias didácticas eficaces, desarrollar habilidades de gestión y comunicación, atender a la diversidad (por ejemplo, atender a un alumnado con distintos ritmos y estilos de aprendizaje), integrar las tecnologías digitales en la enseñanza, la enseñanza bilingüe o plurilingüe,

fomentar el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, el compromiso ético y la conciencia social de la educación.

- Las universidades deben reforzar la formación de distintos profesionales que pueden cubrir todas las necesidades formativas demandadas por el alumnado en cuanto a la enseñanza de materias como en metodologías inclusivas, educación emocional y estrategias de personalización del aprendizaje (Real Decreto 157/2022).

- Se ha de apostar por un currículo integrado y conectado con la realidad escolar y social. Desde este modelo, se defiende un modelo global de formación en el que el trabajo conjunto entre las diferentes asignaturas prime la intercorrelación disciplinar, didáctica y transversal.

- Las administraciones educativas, las universidades y los propios docentes deben colaborar activamente para asegurar que la educación en España continúe siendo un motor de desarrollo social y cultural, con profesionales preparados para afrontar los retos del futuro.

- Es fundamental alinear la formación inicial con el Marco de Competencias Profesionales Docentes, elaborado por el MEFPD (2024), de modo que se alineen los resultados del aprendizaje del Grado a tres áreas fundamentales de competencias para los docentes: Aprendizaje y Enseñanza, Acción Socioeducativa Integral y Compromiso Profesional.

#### ***6.2.10. Líneas estratégicas para la mejora de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria***

Este último apartado recoge, de forma articulada y operativa, un conjunto de líneas estratégicas que sintetizan las principales orientaciones de mejora desarrolladas a lo largo del Libro Blanco. Estas propuestas pretenden ofrecer un marco de referencia para guiar la transformación del modelo de formación inicial del profesorado de Educación Primaria, alineado con los retos del sistema educativo, los marcos normativos vigentes y las tendencias internacionales en formación docente.

1. Establecer un modelo integrado de formación inicial y postgrado, articulado a partir de un Grado de cuatro años centrado en el desarrollo de las competencias profesionales comunes a toda maestra y maestro de Educación Primaria, seguido de un máster habilitante para la especialización en determinadas funciones o perfiles profesionales. Esta estructura

4+1 permite combinar una formación sólida, generalista y profesionalizadora con itinerarios flexibles de desarrollo profesional, ajustados a las necesidades del sistema educativo y al marco competencial vigente.

2. Alinear los planes de estudio del Grado con el Marco de Competencias Profesionales Docentes (MCPD) aprobado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, asegurando la adquisición de competencias docentes en tres grandes áreas: enseñanza y aprendizaje; acción socioeducativa integral; y compromiso ético y profesional. La definición de resultados de aprendizaje del Grado deberá tener una correspondencia clara con estos marcos, garantizando así la coherencia formativa del título con los estándares nacionales de la profesión docente.

3. Revisar y actualizar los contenidos curriculares del Grado en consonancia con las orientaciones pedagógicas de la LOMLOE, priorizando la inclusión de materias vinculadas a la educación emocional, la sostenibilidad, la educación digital crítica, la coeducación, la educación afectivo-sexual, la ciudadanía democrática o la educación para el desarrollo sostenible. Se propone reorganizar el currículo en torno a ejes formativos integradores, superando la fragmentación disciplinar y conectando las materias con contextos escolares reales.

4. Reconfigurar el Prácticum como eje vertebrador del Grado, desde el primer curso y con una planificación progresiva, que permita un contacto temprano y continuado con los centros educativos. Se propone articular redes estables de colaboración con escuelas, establecer convenios específicos y reconocer el papel de los maestros y maestras en activo como agentes formadores mediante programas de capacitación y acreditación como mentores. El Prácticum debe orientarse al desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión pedagógica y la integración real entre teoría y práctica, contribuyendo a la construcción de una identidad profesional sólida y comprometida.

5. Establecer mecanismos institucionales de orientación y acompañamiento del alumnado a lo largo de todo el proceso formativo, desde el acceso al Grado hasta la transición profesional. Este acompañamiento debe contemplar tanto el desarrollo académico y competencial como el crecimiento personal y vocacional, e incluir acciones de tutoría, programas de adaptación curricular y estrategias específicas para garantizar la equidad y la inclusión del alumnado en situación de vulnerabilidad.

6. Impulsar procesos específicos de acceso al Grado en Educación Primaria basados en un modelo de evaluación competencial que combine instrumentos diversos para valorar tanto las capacidades académicas como los atributos personales, interpersonales y

profesionales necesarios para el ejercicio docente. Estos procesos deberán estar acompañados de intervenciones vocacionales dirigidas al alumnado de secundaria para favorecer decisiones informadas y maduras sobre el ingreso a la carrera docente.

7. Fortalecer la formación didáctica y didáctico-disciplinar, garantizando una preparación profunda en las áreas curriculares de la Educación Primaria y en las metodologías específicas para su enseñanza. La formación del profesorado debe permitir construir un saber pedagógico profesional que integre la investigación educativa, el análisis crítico de la práctica y la innovación metodológica, especialmente en contextos de diversidad y complejidad social.

8. Profundizar en la formación para la atención a la diversidad y la inclusión educativa, desde un enfoque amplio que incorpore la diversidad cultural, lingüística, social, funcional, sexual y neurodivergente, así como herramientas específicas para prevenir la discriminación, el racismo y la exclusión escolar. Se propone que esta formación se aborde de forma transversal y generalizada en el plan de estudios, y no quede limitada únicamente a menciones optativas.

9. Garantizar la alfabetización digital docente y el bienestar digital, dotando al futuro profesorado de competencias para un uso pedagógico, ético y crítico de las tecnologías, así como para prevenir riesgos como la desinformación, el ciberacoso o los sesgos algorítmicos. La formación debe permitir acreditar los niveles A1 y A2 del Marco de Competencia Digital Docente (INTEF, 2022), y contemplar también la alfabetización en inteligencia artificial y la reducción de la brecha digital territorial y socioeconómica.

10. Promover una cultura de formación práctica basada en la colaboración universidad-escuela, mediante modelos híbridos de formación, proyectos de innovación compartidos, investigación-acción, actividades conjuntas entre docentes universitarios y maestros/as en activo, y mecanismos de corresponsabilidad institucional. Solo mediante la creación de comunidades profesionales de aprendizaje se podrá garantizar una formación inicial verdaderamente transformadora, conectada con la realidad de las aulas y orientada a la mejora del sistema educativo.

## Referencias

- Alonso-García, S., Rodríguez-García, A., & Cáceres-Reche, P. (2018). Análisis de la Acción Tutorial y su Incidencia en el Desarrollo Integral del Alumnado. El Caso de la Universidad de Castilla La Mancha, España. *Formación universitaria*, 11(3), 63-72. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000300063>
- Alonso-Sainz, T., & Thoilliez, B. (2020). Acceso a la profesión docente en Francia: una historia de ‘Résistance’ nacional contra algunas tendencias supranacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 173-196. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.25169>
- Amor-Almedina, M. I., & Dios-Sánchez, I. (2017). La tutoría universitaria: un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 119-130. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19362>
- ANECA. (2005). *Libro Blanco del Grado en Magisterio* (Vol. 1 y 2). <https://www.aneca.es/libros-blancos-verifica>
- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., Caballero, C. M., & Martínez-Abellán, R. (2023). Barriers to Educational Inclusion in Initial Teacher Training. *Societies*, 13(2):31. <https://doi.org/10.3390/soc13020031>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bárcena, F. (2019). La intimidad del estudio como forma de vida. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 41-67. <https://doi.org/10.14201/teri.20411>
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Brew, A. (2007). Approaches to the scholarships of teaching and learning. In A. Brew, & J. Sach (Eds.), *Transforming a University. The scholarships of teaching and learning in practice* (pp. 1-10). University Press.
- Brown, A., & Zuker, M. (2002). *Education Law* (3rd ed.). Thomson Canada.
- Chisvert-Tarazona M. J., & Tárraga-Mínguez R. (2021). Análisis del TFG en Magisterio, Educación Social y Pedagogía en España. *Educación XX1*, 24(2), 143-166. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28572>
- CoDE. (2022). *Grupo de Trabajo Prácticum*. 30 de marzo, La Laguna.

- 3822 CoDE. (2024). *Monográfico de la Conferencia de Decanas y Decanos de Educación*. Grupo  
3823 de Trabajo de Educación Primaria. 23 y 24 de mayo, Toledo.
- 3824 Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura (2023).  
3825 *Monitor de la educación y la formación de 2023. Informe comparativo. Resumen*.  
3826 Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.  
3827 <https://data.europa.eu/doi/10.2766/326213>
- 3828 Cremades, R., García, D., Ramírez, E., & Miraflores, E. (2016). Acción tutorial en  
3829 estudiantes de las menciones de educación física y música del grado de maestro en  
3830 educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 417-433.  
3831 <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.237931>
- 3832 CRUE. (2024). *La Universidad Española en Cifras 2021/2022*.  
3833 <https://www.crue.org/publicacion/espanola-en-cifras/>
- 3834 Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from  
3835 international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.  
3836 <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- 3837 Department of Education (2019). *ITT Core Content Framework*.  
3838 [www.gov.uk/government/publications](http://www.gov.uk/government/publications)
- 3839 Egido, I. (2020). El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e  
3840 investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 197-211.  
3841 <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192>
- 3842 European Commission (2010). *Focus on higher education in Europe 2010: the impact of the*  
3843 *Bologna Process*. Eurydice. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/38158>
- 3844 Eurydice Report. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*.  
3845 European Commission. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/309510>
- 3846 Eurydice Report. (2019). *The structure of the European education systems 2019/20*.  
3847 *Schematic diagrams*. European Commission. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/44600>
- 3848 Eurydice Report. (2021). *Teachers in Europe. Careers, development and well-being*.  
3849 European Commission. <https://doi.org/10.2797/997402>
- 3850 Eurydice (2024). *National Education Systems*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia>
- 3851 Finnish National Agency for Education (2025). <https://www.oph.fi/en>
- 3852 Florian, L., & Camedda, D. (2019). Enhancing teacher education for inclusion. *European*  
3853 *Journal of Teacher Education*, 43(1), 4-8.  
3854 <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>
- 3855 Fontán, M. T. (1997). El prácticum en los títulos de maestro: el sistema de alternativas como

- asociación. *RIFOP*, 30, 177-203.  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117962>
- Furlong, J., Griffiths, J., Hannigan-Davies, C., Harris, A., & Jones, M. (2021). The reform of initial teacher education in Wales: from vision to reality. *Oxford Review of Education*, 47(1), 61-78. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1842180>
- Galindo-Domínguez, H. (2020). El perfil de ingreso recomendado de los futuros maestros según las universidades españolas. En *Conference Proceedings CIVINEDU 2020* (pp. 518-519). Redine.
- García. R. J (2024). *¿Libros Blancos? Los nuevos planes de estudios de Magisterio. Aprovechemos el momento y la oportunidad. Por otra política Educativa*. Foro de Sevilla. <https://porotrapoliticaeducativa.org/2024/08/31/libros-blancos-los-nuevos-planes-de-estudio-de-magisterio-aprovechemos-el-momento-y-la-oportunidad/>
- Gratacós, G., García Ocón, J., Salazar-Díaz, G., & Sánchez-Lissen, E. (2024). El acceso a la profesión docente al cuerpo de maestros de primaria en España. Un análisis comparado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(2), 111-136. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29502>
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behavior in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15-25. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.003>
- Hodgson, J. (2014). Surveying the wreckage: the professional response to changes to initial teacher training in the UK. *English in Education*, 48(1), 7-25. <https://doi.org/10.1111/eie.12028>
- Holden, M., & Kitchen, J. (2017). Choosing how we choose: a Review of Teacher Education Admissions Literature. *Teaching and Learning*, 11(1). <https://doi.org/10.26522/tl.v11i1.436>
- INE. (2020). *Proyecciones de Población. Años 2020-2070*. INE. <https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=11486>
- INE. (2022). *Proyecciones de Población. Años 2022-2072*. INE. <https://ine.es/dynt3/inebase/index.htm?padre=11448&capsel=11453>
- INE. (2024). *Proyecciones de Población. Años 2024-2074*. INE. <https://www.ine.es/dyngs/Prensa/PROP20242074.htm>
- INTEF. (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. Grupo GTTA. [https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD\\_V06B\\_GTTA.pdf](https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTTA.pdf)

- Jawitz, J., Moore, R., & Shay, S. (2002). Management and assessment of final year projects in engineering. *International Journal of Engineering Education*, 18(4), 472-478.
- Jiménez, D., Sancho, P., & Sánchez, S. (2019). Perfil del nuevo docente: nuevos retos en el marco del EEES. *Contextos Educativos*, 23, 125-139.  
<https://doi.org/10.18172/con.3471>
- Kumpulainen, T. (Ed.) (2018). *Key Figures on Early childhood and basic Education in Finland*. Finnish National Agency for Education. <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/key-figures-early-childhood-and-basic-education-finland>
- Ley 20/2021, de 28 de diciembre, de medidas urgentes para la reducción de la temporalidad en el empleo público (BOE n.º 312, de 29 de diciembre de 2021).  
<https://www.boe.es/eli/es/l/2021/12/28/20/con>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n.º 106, de 4 de mayo de 2006).  
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo del Sistema Universitario. (BOE n.º 70, de 23 de marzo de 2023). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE n.º 340, de 30 de diciembre de 2020).  
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (BOE n.º 134, de 5 de junio de 2021).  
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>
- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61-78. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20119>
- Manso, J., & Garrido-Martos, R. (2021). Formación inicial y acceso a la profesión: qué demandan los docentes. *Revista de Educación*, 393, 293-319.  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-494>
- Martínez, P., Pérez, F. J., & Martínez, M. (2018). Aplicación de los Modelos de Gestión de Calidad a la Tutoría Universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 33-50.  
<http://doi.org/10.5209/RCED.53541>
- Martínez, P., Pérez, J., González, N., González, C., & Martínez, M. (2020). La Tutoría universitaria vista por sus alumnos: Propuestas de mejora. *Revista de la educación superior*, 49(195), 55-72. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.195.1251>
- Martínez, M., Prats, E., & Marín, A. (2015). La millora de la formació inicial de mestres: el

- 3924 Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres. MIF. *Revista Catalana*  
 3925 *de Pedagogia*, 9, 24-42.  
 3926 <https://raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/306416>
- 3927 Melief, K., Tigchelaar, A., Kortagen, F., & van Rijswijk, M. (2010). Aprender de la práctica.  
 3928 En O. Esteve, & A. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el*  
 3929 *desarrollo profesional del profesorado* (pp. 19-38). Octaedro.
- 3930 Metsäpelto, R. L., Utriainen, J., Poikkeus, A.M., Muotka, J., Tolvanen, A., & Warinowski, A.  
 3931 (2022). Multiple mini-interviews as a selection tool for initial teacher education  
 3932 admissions. *Teaching and Teacher Education*, 11:103660.  
 3933 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103660>
- 3934 Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles Profession*  
 3935 *enseignant*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation.  
 3936 <https://www.education.gouv.qc.ca>
- 3937 Ministerio de Educación y Formación Profesional-Consejo Escolar del Estado. (2024).  
 3938 *Informe 2022 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2022-2023*. Secretaría  
 3939 General Técnica.  
 3940 [https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-](https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2024.html)  
 3941 [sistema-educativo/informe-2024.html](https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2024.html)
- 3942 Ministerio de Educación y Formación Profesional-Consejo Escolar del Estado. (2022).  
 3943 *Informe 2022 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2020-2021*. Secretaría  
 3944 General Técnica.  
 3945 [https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-](https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2022.html)  
 3946 [sistema-educativo/informe-2022.html](https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2022.html)
- 3947 Ministerio de Educación y Formación Profesional-Consejo Escolar del Estado. (2021).  
 3948 *Informe 2021 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2019-2020*. Secretaría  
 3949 General Técnica.  
 3950 [https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-](https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2021.html)  
 3951 [sistema-educativo/informe-2021.html](https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2021.html)
- 3952 Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Documento para debate: 24*  
 3953 *propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. MEFP.  
 3954 [https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/comunidad-](https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/comunidad-educativa/profesorado/propuesta-reforma.html)  
 3955 [educativa/profesorado/propuesta-reforma.html](https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/comunidad-educativa/profesorado/propuesta-reforma.html)
- 3956 Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). *Informe final con la*  
 3957 *propuesta de Marco de competencias profesionales docentes*. Secretaría de Estado de

- 3958 Educación. Dirección general de Evaluación y Cooperación Territorial.  
 3959 Ministerio de Universidades. (2022). *Estadística de Estudiantes Universitarios (EEU)*. Curso  
 3960 2021-2022. Sistema Integrado de Información Universitaria.
- 3961 Norwegian University of Science and Technology. (2018). *Strategic plan: Knowledge for*  
 3962 *better schools and education. Strategy 2018-2025 for the Department of Teacher*  
 3963 *Education*. NTNU. Department of Teacher Education.  
 3964 [https://www.ntnu.edu/documents/1272530013/0/Strategi+2018+ENGELSK.pdf/f2920](https://www.ntnu.edu/documents/1272530013/0/Strategi+2018+ENGELSK.pdf/f292020d-d913-409c-b04c-daf55fa89078)  
 3965 [20d-d913-409c-b04c-daf55fa89078](https://www.ntnu.edu/documents/1272530013/0/Strategi+2018+ENGELSK.pdf/f292020d-d913-409c-b04c-daf55fa89078)
- 3966 OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*.  
 3967 OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- 3968 OECD. (2016). *Supporting Teacher Supporting Teacher Professionalism: Insights from*  
 3969 *TALIS 2013*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264248601>
- 3970 OECD. (2018). *Who wants to become a teacher and why?* OECD.  
 3971 <https://doi.org/10.1787/d6a81156-en>
- 3972 OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong*  
 3973 *Learners, TALIS*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- 3974 OECD. (2020a). *Education Policy Outlook in Finland*. Publishing.  
 3975 <https://doi.org/10.1787/f162c72b-en>
- 3976 OECD. (2020b). *Education Policy Outlook in Norway*. OECD Publishing.  
 3977 <https://doi.org/10.1787/8a042924-en>.
- 3978 OECD. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing.  
 3979 <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.
- 3980 OECD. (2025). *Unlocking High-Quality Teaching*. OECD Publishing.  
 3981 <https://doi.org/10.1787/f5b82176-en>.
- 3982 Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España (Coord.) (2021).  
 3983 *España 2050. Fundamentos y propuestas para una estrategia nacional de largo*  
 3984 *plazo*. Ministerio de la Presidencia. <https://futuros.gob.es/nuestro-trabajo/espana-2050>
- 3985 Oliver, M., Rosselló, M. R., Comas, R., Calvo, A., & Sureda, J. (2021) Modelo para las  
 3986 pruebas de admisión a los estudios de maestro a partir del proceso de diseño  
 3987 participativo. *Revista de Educación*, 393, 261-291. [https://doi.org/10.4438/1988-](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-493)  
 3988 [592X-RE-2021-393-493](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-493)
- 3989 Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la  
 3990 verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la  
 3991 profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE n.º 312, de 29 de diciembre de

- 3992 2007). [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22449](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22449)
- 3993 Pastor, D., Gezuraga, M., & Darretxe, L. (2023). La relación educativa: factor clave en la  
3994 interacción tutorial (IT) en la educación superior. *REOP. Revista Española de*  
3995 *Orientación y Psicopedagogía*, 34(3), 126-144.  
3996 <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.38889>
- 3997 Puyol, R. (Ed.), Grupo de Estudios Población y Sociedad. (2021). Universitarios en España.  
3998 Estudio sociodemográfico de su demanda futura (2030-2035). *Nueva Revista de*  
3999 *Cultura, Política y Arte*. Monográfico.
- 4000 Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las  
4001 enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE n.º 52, de 2 de marzo de 2022).  
4002 <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- 4003 Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso,  
4004 accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se  
4005 refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen  
4006 transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la  
4007 citada ley. (BOE n.º. 53, de 2 de marzo de 2007).  
4008 <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/02/23/276/con>
- 4009 Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las  
4010 enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. (BOE  
4011 n.º 233, de 29 de septiembre de 2021).  
4012 <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con>
- 4013 Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades  
4014 docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de  
4015 Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de  
4016 3 de mayo, de Educación (BOE n.º 270, de 9 de noviembre de 2011).  
4017 <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/11/04/1594>
- 4018 Rechia, K., & y Cubas, C. (2019). Una skholé para profesores: el estudio como dimensión  
4019 constitutiva del oficio de profesor. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*,  
4020 31(2), 109-130. <https://doi.org/10.14201/teri.20862>
- 4021 Roberts, N., & Foster, D. (2016). *Initial teacher training in England*. House of Commons  
4022 Library. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/26354/>
- 4023 Sánchez-Serrano, J. M., Pastor, C. A., & del Río, A. Z. (2021). La formación para la  
4024 educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las  
4025 universidades españolas. *Revista de Educación*, 393, 321-352.

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>

Sánchez-Tarazaga, L., & Matarranz, M. (2023). El perfil competencial docente en la política educativa de la Unión Europea. *Revista de Educación*, 399, 131-157.

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-564>

Standish, P. (2016). Teachers Exposed, Education in Denial. *Revista de Educación*, 373, 103-120. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-373-323>

Standish, P., & Thoilliez, B. (2018). El pensamiento crítico en crisis. Una reconsideración pedagógica en tres movimientos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 7-22. <https://doi.org/10.14201/teoredu302722>

Swiss Universities. (2025). *Studying at a Swiss University of Teacher Education*. <https://www.studyinswitzerland.plus/university-types/studying-at-a-swiss-university-of-teacher-education>

Thoilliez, B. (2019). El papel de los organismos internacionales (y de sus expertos, asesores y consultores) en la des-democratización de las políticas educativas. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 45-65). Dykinson.

UNESCO. (2012). *International Standard classification of education. ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics. <https://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020. Inclusion and education: all means all* (3<sup>rd</sup> ed.). UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>

Valero, A., & Klassen, R. M. (2025). Un enfoque basado en la aptitud docente para mejorar la selección de los y las aspirantes a la formación inicial del profesorado de infantil y primaria en España. *Revista de Educación*, 408, 1-19. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-679>

Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2019). *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-16003-6>

Zeichner, K. (2021). Critical Unresolved and Understudied Issues in Clinical Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, 96(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1864241>

**Páginas web consultadas**

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/france/teachers-and->

4060 [education-staff](#)

4061 <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/etre-professeur-des-ecoles-67>

4062 <https://www.hep-bejune.ch/fr/Filieres-d-etude/Enseignement->

4063 <primaire/Diplome-additionnel/Diplome-additionnel.html>

4064 <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/switzerland/initial-education-teachers->

4065 <working-early-childhood-and-school-education>

4066

4067