

1

2

3

4

5

6 **LIBRO BLANCO DEL GRADO EN**  
7 **EDUCACIÓN PRIMARIA**

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 Autónoma 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 Ezquerra (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 Camblor (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

63

64

## Índice

65

|    |  |    |
|----|--|----|
| 66 | <b>Introducción</b>  | 7  |
| 67 | <b>Capítulo 1. Problemas Actuales de la Formación</b>  | 11 |
| 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>  | 38 |
| 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>  | 54 |
| 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 formación del profesorado de Educación Primaria</b> | 80 |
| 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 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 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 Educación Primaria                  | 127        |
| 121 | <b>Referencias</b>  | <b>130</b> |
| 122 |   |            |
| 123 |   |            |

124

125

126

## Introducción

127

### 128 **El Libro Blanco de Educación Primaria: El Reto de la Formación del Profesorado de** 129 **Educación Primaria en un Mundo en Constante Cambio**

130

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

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

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

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

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

174       Este Libro Blanco se desarrolla en concordancia con el marco normativo vigente que  
175 regula tanto la formación universitaria de los futuros docentes como la estructura y  
176 funcionamiento del sistema educativo en el que ejercerán su labor profesional. En este  
177 sentido, uno de los principales referentes normativos es la Orden ECI/3857/2007, de 27 de  
178 diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos  
179 universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en  
180 Educación Primaria (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). Dicha orden define las  
181 competencias que deben adquirir los egresados, así como los criterios generales de  
182 planificación y evaluación de los programas formativos.

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

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

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

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

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

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

221

## 222 **Metodología**

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

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

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

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

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

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

258

259  
260

## 261 Capítulo 1. Problemas Actuales de la Formación

262  
263

### 264 Ideas clave

265  
266 • La mayoría de las universidades no establece un requisito previo de acceso para el Grado en Educación Primaria.

267  
268 • 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.

269  
270  
271 • 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.

272  
273  
274 • 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.

275  
276  
277 • 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.

278  
279  
280 • 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.

281  
282  
283 • 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.

284  
285  
286 • Las distintas fases del acceso a la función pública docente (oposición, concurso y prácticas) presentan deficiencias.

287  
288  
289 • 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

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

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

297

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

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

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

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

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

332

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

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

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

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

384

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

391

392

393 **1.1. Acceso a los Estudios**

394 La investigación educativa sobre los procesos selectivos para el ingreso a las distintas  
395 profesiones docentes (incluida la de Educación Primaria) indica que la mayoría de los países  
396 europeos y de las universidades españolas no emplean pruebas específicas de acceso para los  
397 estudios de educación, sino que se basan en los criterios académicos comunes a otros grados,  
398 como las pruebas generales de acceso a la universidad (Egido-Gálvez, 2020; Eurydice, 2018).  
399 De hecho, en la universidad pública española es escaso el uso de pruebas que evalúan  
400 atributos no cognitivos (Generalitat de Catalunya, 2021; Manso, 2019; Oliver-Trobat et al.,  
401 2021; Universidad de Deusto, 2021). Entre los ejemplos que incluyen la evaluación de  
402 competencias tanto cognitivas como no cognitivas (Oliver-Trobat et al., 2021), los atributos  
403 considerados son la empatía, la responsabilidad, la capacidad de comunicación o la  
404 motivación por enseñar.

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

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

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

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

435 1) Necesidad de identificar y reclutar a los mejores candidatos ya que las plazas son limitadas  
436 (valor de ajuste).

437 2) Conveniencia de no aceptar alumnado no idóneo para estos estudios (valor de idoneidad).

438 3) Necesidad de diseñar Pruebas de Aptitud (PA) basadas *en* atributos académicos (en forma  
439 de resultados de aprendizaje) y atributos no académicos (valor atribucional).

440 4) Conveniencia de conocer las fortalezas y las debilidades de los candidatos de cara a un  
441 óptimo desarrollo futuro en la formación inicial y en su trayectoria profesional (valor  
442 predictivo)

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

449 Asimismo, cuando se plantea el debate de qué tipo de modelo pueden sustentar (o  
450 sustentan) estas pruebas de acceso, se esgrimen dos en la formación del profesorado (Egido,  
451 2020):

452 1) Admisión centrada en los conocimientos, aptitudes o competencias cognitivas de los  
453 candidatos. Se centran en competencias numéricas y lingüísticas.

454 2) Admisión centrada en las competencias cognitivas de los candidatos y en sus motivaciones  
455 y características personales en relación con la profesión docente (que denominamos aptitud  
456 docente). Es aquí donde se utilizan test psicológicos, pruebas orales y entrevistas.

457

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

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

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

474

#### 475 **Tabla 1**

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

478

| Modelo   | Tipo de acceso                       | Componentes evaluativos  | Atributos evaluados  | Ventajas destacadas   |
|----------|--------------------------------------|--|--|---|
| Cataluña | 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

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

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

501

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

510

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

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

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

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

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

546

547

## 548 1.2. Prácticum o Prácticas externas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

714

715

### 716 1.3. Trabajo Fin de Grado

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

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

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

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

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

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

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

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

762  
763 En cuanto a la orientación investigadora, se destacan:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

853

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

857 - Homogeneización de los procesos. Es necesario establecer criterios comunes para la  
858 tutorización y evaluación de los TFG a nivel institucional, garantizando la equidad y la  
859 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

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

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

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

916

917

#### 918 1.4. Orientación y acompañamiento al alumnado universitario de Educación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

977

978

### 979 **1.5. Acceso a la profesión**

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

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

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

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

1000

1001 El documento de debate *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión*  
1002 *docente* publicado en enero de 2022 por el Ministerio de Educación y Formación Profesional  
1003 indica que existe un extendido consenso sobre lo inadecuadas que resultan las fases de  
1004 oposición y concurso para acceder a la profesión docente en un centro público (Manso y  
1005 Garrido-Martos, 2021). Son varios los problemas que se detectan a este respecto (Gratacós et  
1006 al., 2024; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022):

1007 - Desactualización de los temarios de la fase de oposición. Los temarios de ingreso de las  
1008 distintas especialidades docentes están regulados en la Orden ECD/191/2012, de 6 de febrero  
1009 de 2012. Se requiere una actualización urgente y la inclusión de los avances científicos y los  
1010 nuevos enfoques adoptados en cada área del conocimiento.

1011 - Falta de transparencia en los criterios para la evaluación de las pruebas de la fase de  
1012 oposición. Por un lado, no existe consenso entre las comunidades autónomas en cuanto a las  
1013 competencias que se valoran en estas pruebas. Por otro lado, las competencias que se evalúan  
1014 en la mayoría de los casos son limitadas, destacando las competencias lingüísticas y de  
1015 comunicación.

1016 - Gran discrepancia de criterios a la hora de valorar los méritos aportados por los  
1017 candidatos. Existe un mayoritario acuerdo en relación con el valor concedido a la experiencia  
1018 docente previa. Sin embargo, existen notables variaciones en cuanto a otros aspectos como la  
1019 valoración que se da a la media del expediente académico, la posesión de otras titulaciones, el  
1020 conocimiento de idiomas, la formación recibida, las publicaciones didácticas, artísticas o  
1021 científicas, los premios extraordinarios o el conocimiento de la lengua de signos.

1022 - Obsolescencia de la fase de prácticas. En la actualidad el proceso de acceso incluye una  
1023 fase de prácticas que se ha convertido en mero trámite que deben cumplir los funcionarios en  
1024 prácticas, con grandes discrepancias entre las comunidades autónomas en cuanto a sus  
1025 características (duración, cursos de formación que recibe el candidato, funciones, formación  
1026 y reconocimiento de la persona encargada de la tutorización, entre otras) y su evaluación.

1027 - Alto porcentaje de interinidad y temporalidad del personal docente. El acceso a la  
1028 profesión está regulado por el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, a partir del cual se  
1029 han introducido en los sucesivos años algunas modificaciones transitorias para reducir el

1030 porcentaje de profesores interinos en los centros educativos. No obstante, sigue siendo  
1031 necesario introducir nuevos cambios para reducir la temporalidad del personal docente.  
1032 Ambas recomendaciones fueron establecidas por la Unión Europea (Ley 20/2021).

1033 Además, como consecuencia de las modificaciones realizadas en las titulaciones  
1034 universitarias con la implantación del Plan de Bolonia, también parece necesario revisar las  
1035 condiciones de enseñanza en centros privados, para garantizar que los y las docentes de estos  
1036 centros cuenten con la formación adecuada para enseñar cada área o materia. En este sentido,  
1037 los docentes no consideran adecuado el sistema actual de acceso a la profesión en centros  
1038 privados y concertados y proponen definir criterios comunes de selección y acceso para  
1039 centros públicos y privados (Manso y Garrido-Martos, 2021).

1040 En base a lo anterior, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022)  
1041 propone actualizar el sistema de acceso, modificando la normativa vigente, para asegurar que  
1042 se seleccionan a los mejores docentes. Entre las propuestas, se contempla:

1043 1) orientar los procesos de selección al dominio de las competencias docentes;  
1044 2) diseñar un modelo de iniciación a la docencia que integre un plan formativo bien  
1045 definido, una tutorización por docentes experimentados y una evaluación tras su finalización,  
1046 que permita a los futuros profesionales adaptarse al contexto de su trabajo, identificando  
1047 aquellas competencias que tienen menos desarrolladas y facilitando su mejora;

1048 3) actualizar y adecuar los temarios de oposiciones, de tal forma que se ajusten a la  
1049 realidad actual de las áreas y materias y al funcionamiento de los centros en un sentido más  
1050 amplio.

1051 También en los grupos focales organizados en el *Monográfico de la Conferencia de*  
1052 *Decanas y Decanos de Educación*, en Toledo (2024), se sugirió la necesidad de implementar  
1053 estrategias de acompañamiento a los docentes que acceden a la profesión. Un maestro o una  
1054 maestra que se incorpora por primera vez a un centro educativo debería contar con el  
1055 acompañamiento de un o una docente con experiencia. Este mentor puede proporcionar  
1056 orientación, apoyo y consejos prácticos que faciliten la adaptación del nuevo docente y  
1057 mejoren su desempeño desde el inicio.

1058 Se señala como necesario incluir en los temarios de oposición temas relativos al  
1059 desarrollo cognitivo y psicoafectivo del alumnado. El futuro maestro o maestra debe entender  
1060 la profesión desde un punto de vista más holístico, en donde se incluya también su función e  
1061 intervención en los procesos cognitivos y psicoafectivos del alumnado. Para ello, es necesario  
1062 que el futuro maestro o maestra entienda la importancia de la formación en estos aspectos y  
1063 que en su labor docente futura deberá propiciar la construcción de conocimiento por parte del

1064 alumnado y, a su vez, velar por su correcto desarrollo integral, incluyendo aspectos  
1065 psicológicos, sociales, evolutivos y cognitivos.

1066 Se recomienda avanzar hacia un modelo de acceso profesional con mecanismos de  
1067 inducción estructurada, que aseguren la transición entre la formación inicial y el ejercicio  
1068 docente en condiciones de acompañamiento y progresiva autonomía. La Conferencia de  
1069 Decanas y Decanos de Educación (CoDE) puede ser una interlocutora válida con el  
1070 Ministerio de Educación y las diferentes administraciones, al representar a la mayor parte de  
1071 las Facultades de Educación, para colaborar y facilitar dichos procesos de inducción, los  
1072 cuales han de estar ligados a la formación inicial.

1073

1074

### 1075 **1.6. Necesidad de mayor conexión entre escuela y Facultades de Educación**

1076 En un mundo cada vez más globalizado y digital, la educación se enfrenta a la  
1077 necesidad de adaptarse a las nuevas demandas sociales, tecnológicas y laborales. Para  
1078 responder a estos desafíos, es crucial la colaboración entre las escuelas y las Facultades de  
1079 Educación en la generación de innovación y transferencia de conocimiento en el ámbito  
1080 educativo. La separación entre teoría y práctica ha generado una brecha significativa en la  
1081 educación, lo cual puede resultar en docentes poco preparados para enfrentar las dinámicas  
1082 del aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares. Es esencial  
1083 que las facultades y las escuelas colaboren estrechamente para conectar la teoría con la  
1084 práctica y ofrecer una formación docente más relevante y completa.

1085 El fortalecimiento de la colaboración universidad-escuela no debe limitarse al ámbito  
1086 del Prácticum, sino articularse como eje sistémico de la formación inicial, la mejora  
1087 educativa y la generación compartida de conocimiento profesional.

1088

### 1089 ***Innovación y Transferencia de conocimiento en el ámbito educativo***

1090 Los estudios de formación inicial del profesorado deben apostar de manera decidida y  
1091 clara por una interdependencia real y fructífera de la teoría y la práctica, de la experiencia y  
1092 la reflexión, la acción y la investigación. Con propuestas de una extensa cooperación y co-  
1093 gobernanza pedagógica, didáctica, académica e institucional entre las potencialidades de las  
1094 universidades y las de los centros escolares de experimentación e innovación curricular. La  
1095 investigación sobre la práctica docente debería convertirse en el eje de la formación y en una  
1096 competencia fundamental de su práctica profesional.

1097 La innovación educativa es clave para enfrentar los retos del mundo moderno, y la

1098 colaboración entre escuelas y facultades es fundamental para impulsarla. La transferencia de  
1099 conocimiento entre ambas instituciones no es un proceso unidireccional, sino bidireccional y  
1100 continuo. Mediante proyectos colaborativos se pueden desarrollar prácticas educativas más  
1101 eficaces y alineadas con las demandas del siglo XXI, como competencias digitales,  
1102 científicas, artísticas, de pensamiento crítico y creatividad. Es necesario avanzar hacia un  
1103 modelo de tercer espacio (Zeichner, 2010) donde escuelas y facultades compartan  
1104 responsabilidades formativas en igualdad. En este sentido, se propone la creación de espacios  
1105 de desarrollo profesional, donde docentes en formación, docentes en ejercicio y profesorado  
1106 universitario trabajen en proyectos conjuntos de innovación e investigación educativa.

1107

1108

1109

1110

## 1111 Capítulo 2. Evolución de los Estudios, Oferta de Plazas y 1112 Demanda de Titulados

1113

### 1114 Ideas clave

- 1115 • Se evidencia una tendencia al alza de formación no presencial en universidades privadas.
- 1116 • La formación de maestros y maestras deberá seguir adaptándose a los cambios
- 1117 tecnológicos y demográficos para garantizar una preparación acorde con las necesidades del
- 1118 sistema educativo.

1119 • El 52% de los docentes no se sienten bien preparados para afrontar su primer trabajo.

1120 Los retos para la formación, según Informe TALIS (2024), son las prácticas pedagógicas, la  
1121 tecnología, las oportunidades de desarrollo profesional y la atención a la diversidad (acorde a  
1122 la web del Instituto Nacional de Evaluación Educativa<sup>1</sup>).

1123 • El desajuste entre la oferta formativa y la demanda laboral dificulta el acceso a puestos  
1124 docentes en el sector público a los titulados en Magisterio.

1125 • Los principales factores para la elección profesional son la estabilidad laboral, la  
1126 seguridad de los ingresos, el calendario y el horario docente compatible con la vida personal.

1127

#### 1128 2.1. Evolución institucional y legislativa de la formación docente en Educación Primaria

1129 A lo largo de la historia, la enseñanza para maestros y maestras ha evolucionado  
1130 desde las Escuelas normales hasta su integración en la universidad como diplomatura en la  
1131 década de 1970. Con la reforma de Bolonia, estos estudios se transformaron en los grados de  
1132 Educación Infantil y Educación Primaria, extendiéndose a cuatro años con una mayor carga  
1133 de formación práctica (Ministerio de Educación y Formación Profesional-Consejo Escolar  
1134 del Estado, 2021). Este cambio permitió armonizar los programas con los estándares  
1135 europeos y mejorar la cualificación del profesorado, además de fomentar la especialización  
1136 con la creación de másteres y programas de formación continua.

1137 En las últimas décadas la formación inicial de los maestros y maestras en España ha  
1138 estado determinada por sucesivos marcos legislativos, transformaciones universitarias y  
1139 dinámicas institucionales que han condicionado su orientación, contenido y estructura.

1140 Este proceso de transformación no ha sido homogéneo ni lineal, sino que ha estado

---

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

1141 condicionado por múltiples factores sociales y educativos que han interactuado con las  
1142 dinámicas internas del sistema universitario. En este contexto, la formación del profesorado  
1143 también ha tenido que ir adaptándose a las necesidades educativas y demográficas del país.  
1144 Desde la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la formación  
1145 docente ha sido objeto de reformas para mejorar la calidad y la adaptabilidad del profesorado  
1146 a los nuevos desafíos del aula (CRUE, 2024). Uno de los cambios más notables ha sido el  
1147 crecimiento sostenido de la población universitaria, con un aumento del 162% entre 1975 y  
1148 2022, acompañado por la expansión de universidades, especialmente privadas tal y como se  
1149 recoge en el Sistema Integrado de Información Universitaria [SIIU] (Ministerio de  
1150 Universidades, 2022). Sin embargo, el Grado en Educación Primaria ha mantenido una oferta  
1151 estable debido a su papel esencial en la formación del sistema educativo.

1152 La reforma educativa impulsada por el Plan Bolonia en 2006 transformó la  
1153 Diplomatura en Magisterio (3 años) en un Grado en Educación Primaria (4 años), con el  
1154 objetivo de adaptar los programas de formación universitaria a los estándares del Espacio  
1155 Europeo de Educación Superior (EEES). De hecho, ya se recoge en el artículo 93 de la Ley  
1156 Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación que “para impartir las enseñanzas de  
1157 educación primaria será necesario tener el título de Maestro de educación primaria o el título  
1158 de Grado equivalente” (p. 17183). Esta transformación buscaba homogeneizar los estudios  
1159 superiores en Europa, promoviendo la comparabilidad, la movilidad y la calidad en la  
1160 formación de los futuros profesionales. El Grado en Educación Primaria permitió ampliar la  
1161 formación de los futuros docentes, incorporando no solo los conocimientos pedagógicos  
1162 tradicionales, sino también nuevas competencias tecnológicas, inclusivas y de gestión  
1163 educativa, adaptándose a las demandas de la sociedad contemporánea. Según el Informe de la  
1164 Comisión Europea sobre el impacto del Plan Bolonia (European Commission, 2010), la  
1165 implementación de este modelo europeo mejoró la calidad de la educación en España y  
1166 proporcionó a los graduados una mayor flexibilidad y oportunidades de movilidad en el  
1167 ámbito europeo.

1168 El Plan Bolonia introdujo un modelo estructural común de Grado + Máster en toda  
1169 Europa, generalmente con una duración total de 5 años (3 años de Grado y 2 años de Máster).  
1170 Sin embargo, España optó por un modelo 4+1, es decir, un Grado de 4 años seguido de un  
1171 Máster de 1 año, en lugar del modelo 3+2 que es más común en otros países europeos, como  
1172 Reino Unido o Alemania. Este modelo 4+1 permitió a los estudiantes obtener una formación  
1173 más completa en el ámbito educativo, con un enfoque en la especialización posterior, dado  
1174 que los futuros docentes reciben una formación inicial más profunda durante los 4 años del

1175 Grado antes de abordar la especialización en el Máster.

1176 Este enfoque fue defendido por sus ventajas en la formación integral, aunque también  
1177 fue criticado por aumentar la duración total de la educación universitaria, lo que podría  
1178 generar barreras económicas para algunos estudiantes. La Comisión Europea (2010) destaca  
1179 que España, al igual que Francia y Bélgica, optó por el modelo 4+1, mientras que la mayoría  
1180 de los países europeos adoptaron el modelo 3+2, que busca un equilibrio entre la formación  
1181 general del Grado y la especialización del Máster. La elección del modelo 4+1 en España se  
1182 justificó por la necesidad de ofrecer una formación más sólida y profunda antes de la  
1183 especialización; sin embargo, este enfoque ha generado también críticas sobre el incremento  
1184 de la duración del periodo de formación, lo que podría afectar a la accesibilidad económica  
1185 para los estudiantes. La crisis económica iniciada en 2008 tuvo un impacto significativo en la  
1186 financiación de las universidades públicas españolas, coincidiendo temporalmente con la  
1187 implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esta simultaneidad  
1188 presentó desafíos notables para las instituciones académicas, que debían adaptarse a las  
1189 nuevas exigencias del EEES en un contexto de recursos financieros menguantes.

1190 Aunque el proceso de convergencia con el EEES suponía una oportunidad para  
1191 transformar profundamente el sistema universitario español, su implementación se vio  
1192 condicionada por ese contexto institucional, financiero y político. Una de las decisiones clave  
1193 fue la adopción del modelo de Grado de cuatro años, que se convirtió en la estructura  
1194 predominante en las universidades públicas españolas. Varios análisis han sugerido que esta  
1195 elección respondió más a factores internos del sistema universitario que a un alineamiento  
1196 pedagógico o estratégico con los marcos europeos. Entre esos factores, destaca la voluntad de  
1197 preservar las plantillas docentes existentes, evitando un redimensionamiento de la carga  
1198 lectiva que habría sido inevitable con grados de tres años. En este sentido, la estructura de  
1199 cuatro años permitió mantener la intensidad docente y, por tanto, las necesidades de personal  
1200 universitario sin grandes alteraciones.

1201 A esta lógica institucional se sumó el impacto de la crisis económica, que introdujo  
1202 recortes sustanciales en la financiación pública de las universidades. Lejos de favorecer una  
1203 reforma en profundidad, la crisis reforzó un enfoque conservador en la implementación del  
1204 EEES. En un momento en que las universidades necesitaban recursos adicionales para  
1205 transformar metodologías, rediseñar planes de estudio y fortalecer la formación práctica, la  
1206 falta de inversión llevó a una implantación formal del EEES, aunque no contó con los medios  
1207 necesarios para su aplicación efectiva. De tal modo, el sistema universitario español asumió  
1208 la nueva estructura de títulos y créditos, pero mantuvo en gran medida los enfoques

1209 tradicionales de enseñanza, evaluación y organización académica, conduciendo a una  
1210 interpretación del sistema educativo universitario carente de una maduración pedagógica en  
1211 consonancia con la nueva orientación y estructura.

1212 Este desfase entre la forma y el fondo ha sido señalado por evaluaciones nacionales e  
1213 internacionales. Informes como los de la Comisión Europea y de la red Eurydice han  
1214 advertido que, en España, la adaptación al EEES fue más estructural que pedagógica, con un  
1215 impacto limitado en las dinámicas reales de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, el  
1216 nuevo Grado de Educación, de cuatro años, sirvió en parte para vestir de reforma lo que  
1217 seguía siendo una continuidad funcional con la antigua diplomatura. Lejos de cuestionar los  
1218 fundamentos del modelo anterior, la convergencia con Europa se tradujo en una  
1219 reorganización formal que preservó muchas de las lógicas tradicionales del sistema  
1220 universitario español. Esta situación refleja, en última instancia, una oportunidad de  
1221 transformación que se vio limitada tanto por resistencias institucionales como por las  
1222 restricciones económicas derivadas de la crisis.

1223 La formación del profesorado ha estado condicionada finalmente por los sucesivos  
1224 marcos legislativos que han regulado el sistema educativo español en estos años. La LOE  
1225 (2006) sentó las bases curriculares en las que se inscribieron los nuevos grados tras el EEES,  
1226 mientras que la LOMCE (2013) introdujo modificaciones relevantes en los contenidos, la  
1227 evaluación, la organización escolar y la didáctica condicionada por una extremada atención a  
1228 la evaluación con un impacto directo en la formación inicial del profesorado. Más  
1229 recientemente, la LOMLOE (2020) ha reforzado los enfoques inclusivos y competenciales,  
1230 apostando por una renovación del currículo que también obliga a repensar los perfiles  
1231 profesionales y formativos de los maestros y las maestras de Educación Primaria para dar  
1232 respuesta a la diversidad del alumnado y sus necesidades educativas.

1233 Complementariamente, la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección  
1234 integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI) dedica varios artículos  
1235 al papel de los centros educativos, reconociéndolos como espacios clave de prevención,  
1236 detección, protección y actuación frente a cualquier forma de violencia que pueda afectar a  
1237 niños, niñas y adolescentes. Entre ellos, el artículo 3 hace referencia a los centros educativos  
1238 como espacios seguros y de buen trato para todos los niños, niñas y adolescentes; el artículo  
1239 34 regula la creación obligatoria de la figura del coordinador/a de bienestar y protección en  
1240 todos los centros educativos; y el artículo 35 establece la obligatoriedad de que todos los  
1241 centros conozcan y apliquen los protocolos de actuación frente a las distintas formas de  
1242 violencia que puedan sufrir niños, niñas y adolescentes. Todo esto con el objetivo de

1243 garantizar que los entornos escolares sean seguros, inclusivos y protectores para la infancia y  
1244 la adolescencia.

1245

## 1246 **2.2. Tendencias actuales en el acceso y perfil del alumnado**

1247 El perfil del alumnado en el Grado en Educación Primaria ha mostrado tendencias  
1248 claras. En el curso académico 2021-2022, se evidenció un incremento de la participación  
1249 femenina en la carrera, con un 76,37% de mujeres en estos estudios, superando la media de  
1250 otras titulaciones universitarias (Ministerio de Universidades, 2022). También se ha  
1251 observado la influencia del nivel educativo de los progenitores en el acceso a la universidad.  
1252 Aunque en la mayoría de las carreras los estudiantes provienen mayoritariamente de familias  
1253 con antecedentes universitarios, en el Grado de Educación se ha detectado una menor  
1254 proporción de progenitores con estudios superiores, con una brecha de 11 puntos  
1255 porcentuales en la formación universitaria de las madres de los estudiantes (CRUE, 2024).  
1256 Esto sugiere que esta titulación ha facilitado la continuidad educativa en familias sin una  
1257 fuerte tradición universitaria.

1258 A pesar de la reducción de la población en edad universitaria, la demanda de estudios  
1259 en esta titulación se ha mantenido relativamente estable en comparación con otras  
1260 titulaciones, en gran parte debido a la necesidad constante de docentes en el sistema  
1261 educativo y a una inserción laboral más predecible (Ministerio de Educación y Formación  
1262 Profesional-Consejo Escolar del Estado, 2021). Otro aspecto clave ha sido la digitalización  
1263 en la enseñanza, impulsada especialmente por la pandemia de COVID-19, que aceleró la  
1264 adopción de tecnologías educativas y la enseñanza a distancia (Ministerio de Universidades,  
1265 2022). Como respuesta a estos cambios, los planes de estudio han incorporado una mayor  
1266 formación en competencias digitales y metodologías innovadoras, garantizando que los  
1267 futuros docentes puedan integrar herramientas tecnológicas en sus prácticas pedagógicas  
1268 (CRUE, 2024).

1269 La expansión de la formación privada también ha sido un factor relevante en la  
1270 evolución de estos estudios. En los últimos años, las universidades privadas han  
1271 incrementado su oferta el Grado en Educación Primaria, atrayendo un mayor número de  
1272 estudiantes. No obstante, las universidades públicas siguen concentrando la mayoría de la  
1273 matrícula en esta titulación, con una clara preferencia por la enseñanza presencial en este  
1274 campo (Ministerio de Universidades, 2022).

1275 La formación de docentes en España ha evolucionado significativamente, pasando de  
1276 ser una formación técnica a una universitaria alineada con los estándares europeos. A pesar

1277 de la reducción de la población joven, la estabilidad en la demanda de docentes ha mantenido  
 1278 la relevancia de estos estudios. La digitalización y la innovación educativa han transformado  
 1279 la formación del profesorado, promoviendo la adquisición de nuevas competencias y  
 1280 metodologías. Además, la feminización de la carrera y la influencia del nivel educativo  
 1281 familiar siguen siendo factores determinantes en el acceso a estos estudios. En el futuro, la  
 1282 formación de maestros y maestras deberá seguir adaptándose a los cambios tecnológicos y  
 1283 demográficos para garantizar una preparación acorde con las necesidades del sistema  
 1284 educativo.

1285

1286

### 1287 **2.3. Oferta de Plazas y evolución de la matrícula**

1288 La oferta educativa de plazas en el concurso oposición en las diferentes  
 1289 administraciones autonómicas trata de dar respuesta a las necesidades socioeducativas de  
 1290 cada comunidad autónoma. El curso 2024-2025 se han habilitado un total de 26.622 plazas  
 1291 para el Grado en Educación Primaria (ver Tabla 2), de un total de 430.150 ofertadas para las  
 1292 diferentes titulaciones.

1293

#### 1294 **Tabla 2**

1295 *Oferta de plazas en Grado curso 2024-2025 (datos disponibles en el Ministerio de Ciencia,  
 1296 Innovación y Universidades).*

| <b>Comunidades autónomas</b> | <b>Total</b> |
|------------------------------|--------------|
| 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> |

1297 *Fuente: <https://www.ciencia.gob.es/Universidades/OfertaGeneral.html>*

1298 *(\*) 3.900 del total de La Rioja corresponden a la UNIR (Universidad Internacional de La Rioja)*

1299

1300 El total de alumnado matriculado en estudios de Grado en Educación Primaria en las  
 1301 universidades españolas superó por primera vez los 80.000 en el curso 2022-2023, después de  
 1302 un largo período de estabilidad en torno a 75.000 estudiantes matriculados desde el curso  
 1303 2013-2014 en adelante (ver Tabla 3 y Figura 1).

1304

### 1305 **Tabla 3**

1306 *Personas matriculadas en Grados de Educación Primaria en las universidades españolas  
 1307 por curso académico (datos disponibles en el Ministerio de Ciencia, Innovación y  
 1308 Universidades)*

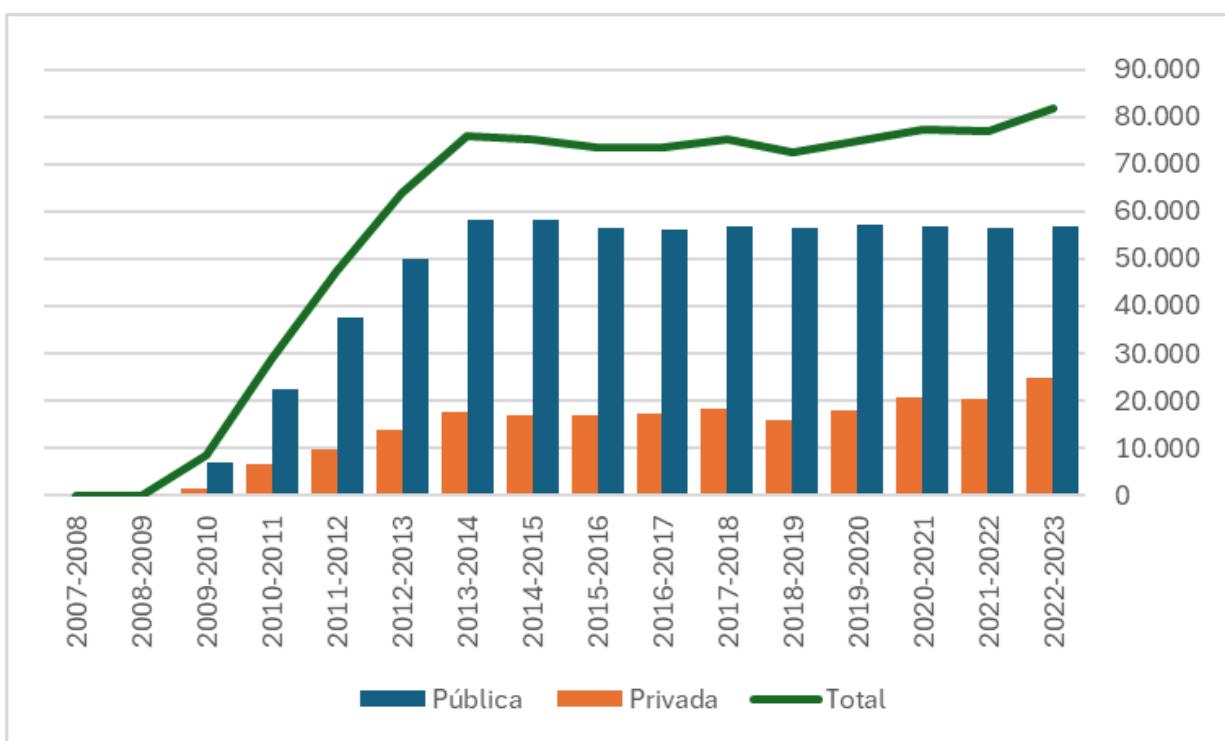
| <b>Curso</b> | <b>Total matriculados/as</b> |
|--------------|------------------------------|
| 2022-2023    | 81.889                       |
| 2021-2022    | 76.866                       |
| 2020-2021    | 77.427                       |
| 2019-2020    | 75.063                       |
| 2018-2019    | 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  |

1309 *Fuente: Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU). Secretaría General de Universidades.*

### 1312 **Figura 1**

1313 *Personas matriculadas en Grados de Educación Primaria en las universidades españolas*  
 1314 *por curso académico (datos disponibles en el Ministerio de Ciencia, Innovación y*  
 1315 *Universidades)*

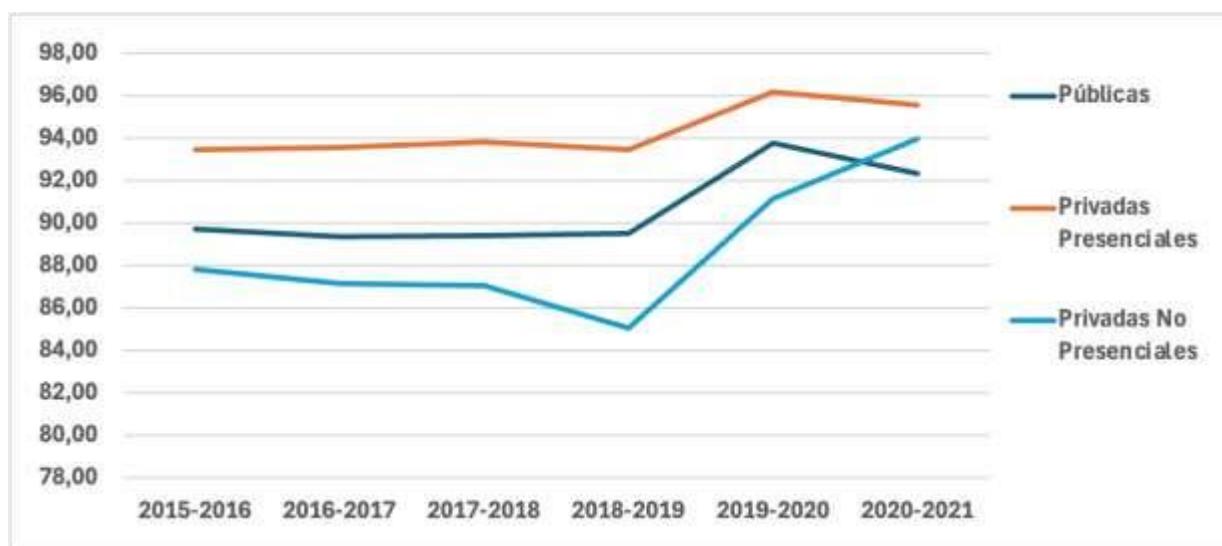


1316  
 1317  
 1318  
 1319 En relación con los resultados de egreso, en el curso 2022-2023 se contabilizó un total  
 1320 de 17.914 personas egresadas, es decir, que han culminado con éxito el plan de estudios. La  
 1321 tasa de rendimiento, esto es, la relación porcentual entre el número de créditos superados y el  
 1322 número de créditos matriculados por el estudiantado en un curso académico, atendiendo al  
 1323 curso académico y el tipo de universidad (pública, privada presencial y privada no presencial,  
 1324 se muestra en la Figura 2.

### 1325 **Figura 2**

1326 *Tasa de rendimiento (%) del estudiantado de Educación Primaria (datos del Ministerio de*

1328 *Ciencia, Innovación y Universidades)*



1329

1330

1331

1332       Según muestran los resultados de la gráfica, mientras las universidades públicas y  
 1333 privadas presenciales mantienen una tasa de rendimiento estable a lo largo de los años, se  
 1334 observa un crecimiento abrupto y significativo en la tasa de rendimiento de las universidades  
 1335 privadas no presenciales desde el año 2019. Esta tendencia al alza de la formación privada no  
 1336 presencial debe llevar al gobierno y las instituciones responsables a regular su  
 1337 funcionamiento analizando si esta modalidad de formación docente garantiza el trabajo y  
 1338 desarrollo del conjunto de conocimientos, destrezas y competencias que requiere el docente  
 1339 para el desempeño del ejercicio profesional.

1340       La tendencia creciente de la formación no presencial, especialmente en universidades  
 1341 privadas, plantea nuevos interrogantes sobre la calidad, la regulación y la evaluación del  
 1342 aprendizaje docente.

1343

#### 1344 **2.4. Ajustes entre formación inicial y demandas del sistema educativo**

1345       La distancia entre la formación inicial y las demandas del sistema educativo ha sido  
 1346 objeto de análisis por organismos como la OCDE y el Instituto Nacional de Evaluación  
 1347 Educativa. Los resultados del informe TALIS alertan sobre importantes retos estructurales.

1348       Una muestra significativa de esta brecha entre formación y práctica profesional se  
 1349 refleja en los datos obtenidos por el Informe TALIS (2024), que recoge las demandas del  
 1350 profesorado y los requisitos del mercado laboral. Los últimos resultados en nuestro país  
 1351 revelaron que el 48% del profesorado considera que ha recibido una educación inicial que lo

1352 prepara adecuadamente en las asignaturas y práctica docente que realizan, frente al 79% de  
 1353 los países y economías de la OCDE que han participado en la investigación. El 52% de los  
 1354 docentes españoles encuestados no se siente bien preparado para afrontar los retos de su  
 1355 primer trabajo.

1356 Los resultados del nuevo informe (se espera para finales de 2025) pretenden arrojar  
 1357 información relevante en temas vinculados con las prácticas pedagógicas del profesorado, el  
 1358 uso de la tecnología en el aula (incluida la Inteligencia Artificial), las oportunidades de  
 1359 desarrollo profesional y la educación para el alumnado con necesidades educativas  
 1360 especiales, aspectos relevantes que relacionan la oferta, la demanda y ayudan a orientar la  
 1361 preparación docente. Además de ello, se incorpora el aprendizaje socioemocional, las  
 1362 prácticas vinculadas con la educación para la sostenibilidad y el cambio climático. El ámbito  
 1363 de aplicación incluye un módulo de encuesta sobre los miembros del personal, los  
 1364 responsables de los centros de educación y atención a la primera infancia, y un módulo de  
 1365 evaluación sobre los conocimientos pedagógicos generales de los profesores lo que permitirá  
 1366 visibilizar las necesidades para las siguientes decisiones formativas.

1367 En las convocatorias más recientes de oposiciones para el ejercicio de la profesión de  
 1368 Magisterio en escuelas públicas, se ha contabilizado una cifra acumulada de casi 42.000  
 1369 plazas. En esta cantidad están agregadas las tres últimas convocatorias de plazas realizadas  
 1370 por las CCAA y la Administración General del Estado, que, aunque no coinciden  
 1371 exactamente en fecha, han tenido lugar entre 2019 y 2024, tal como se detalla en la Tabla 4:

1372

#### 1373 **Tabla 4**

1374 *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> |

1375

1376 La sobrecapacidad de titulados en Educación ha afectado la empleabilidad de los  
 1377 graduados. Se abordarán los efectos de la alta tasa de titulados frente a las limitadas vacantes  
 1378 en la Educación Primaria, especialmente en el contexto de la temporalidad y las oposiciones,  
 1379 según el Observatorio de la Universidad y el Empleo (CRUE, 2024).

1380 Este desajuste entre la oferta formativa y la demanda laboral ha llevado a que muchos  
 1381 titulados en Educación enfrenten dificultades para acceder a puestos docentes en el sector  
 1382 público. Las oposiciones para el ingreso al cuerpo de maestros suelen presentar una alta  
 1383 concurrencia. En 2023 se registraron 209.691 aspirantes para 17.756 plazas ofertadas (sin  
 1384 tener en cuenta las convocadas en todas las comunidades autónomas dado que dicha  
 1385 convocatoria tuvo lugar en momentos diferentes), lo que refleja una fuerte competencia por  
 1386 cada puesto disponible (ver Tabla 5).

1387

### 1388 **Tabla 5**

1389 *Oferta de plazas públicas para enseñanza (diversos niveles), aspirantes y ratio de aspirantes  
 1390 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> |

1391 *Nota.* Datos disponibles en <https://www.csif.es/ca/articulo/paisvasco/administraciongeneraldelestado/9911>

1392 Los datos totales en España son los facilitados en ese momento.

1393

1394 La media nacional es de 11 candidaturas por plaza. Las diferencias territoriales son  
 1395 muy marcadas. Algunas comunidades presentan ratios especialmente elevadas, como  
 1396 Cantabria (31 aspirantes por plaza), Melilla (25), Ceuta (26) o Navarra (20). En cambio,  
 1397 comunidades como el País Vasco o Baleares muestran menor presión, con ratios de 5  
 1398 aspirantes por plaza. En algunos de estos casos, la ratio reducida se debe a la necesaria  
 1399 acreditación de un perfil lingüístico para el desempeño de los puestos de trabajo docente.

1400

1401

## 1402 2.5. Inserción profesional: acceso, motivaciones y percepción docente

1403 Una vez concluida la formación universitaria de estudios de grado conducentes al  
 1404 título de Grado en Educación Primaria, el acceso a la profesión docente encuentra aspectos  
 1405 diferenciales en las pruebas de evaluación entre comunidades autónomas en España. La fase  
 1406 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.

1433

1434

## 1435 [\*\*2.6. Proyecciones de futuro y retos del mercado laboral\*\*](#)

1436 **Impacto de la demografía en la demanda docente.** Las proyecciones demográficas  
1437 en España muestran una disminución progresiva de la población en edad escolar, lo que  
1438 podría reducir la necesidad de contratación de docentes en el futuro. Según el Instituto  
1439 Nacional de Estadística (INE, 2020, 2022, 2024), la caída de la natalidad y el envejecimiento  
1440 poblacional afectarán la matrícula en los niveles de educación obligatoria en los próximos

1441 años. Sin embargo, este fenómeno se ve compensado por otro factor clave: el envejecimiento  
1442 del profesorado. Se estima que en los próximos 15-20 años una gran parte de los docentes  
1443 actuales alcanzará la edad de jubilación, lo que generará una demanda significativa de nuevos  
1444 titulados en Magisterio (Ministerio de Universidades, 2022). Este proceso de relevo  
1445 generacional será esencial para garantizar la continuidad del sistema educativo y su  
1446 capacidad de respuesta ante los desafíos del siglo XXI (Puyol, 2021).

1447 **Planificación estratégica para el equilibrio oferta-demanda.** Ante la coexistencia  
1448 de una reducción del alumnado y un aumento en la jubilación del profesorado, es necesario  
1449 establecer estrategias que permitan equilibrar la oferta de plazas en los grados de Educación  
1450 con la demanda real del sistema educativo (Ministerio de Educación y Formación  
1451 Profesional-Consejo Escolar del Estado, 2022, 2024). La falta de una planificación adecuada  
1452 podría llevar a dos escenarios problemáticos: una sobreproducción de graduados en  
1453 educación sin oportunidades de empleo o una escasez de docentes en determinadas  
1454 especialidades o regiones (INE, 2020, 2022, 2024).

1455 Para evitar estos desequilibrios, es fundamental que las administraciones educativas  
1456 lleven a cabo estudios prospectivos que permitan anticipar las necesidades de personal en  
1457 cada nivel y especialidad educativa (Puyol, 2021). Además, es recomendable fortalecer los  
1458 mecanismos de coordinación entre universidades y consejerías de educación autonómicas con  
1459 el fin de ajustar la oferta académica a las previsiones de empleo docente (Ministerio de  
1460 Universidades, 2022).

1461 Otro aspecto clave es la regulación del acceso a la profesión docente. Se ha propuesto  
1462 la implementación de pruebas de selección más exigentes, la ampliación del periodo de  
1463 formación práctica en los grados de Educación y la mejora de los programas de acceso a la  
1464 función pública como medidas para garantizar una mayor adecuación entre oferta y demanda  
1465 laboral (Ministerio de Educación y Formación Profesional-Consejo Escolar del Estado, 2022,  
1466 2024).

1467 **Transformaciones en el perfil del docente.** Más allá de las proyecciones numéricas  
1468 sobre la necesidad de profesorado, el sistema educativo se enfrenta a un proceso de  
1469 transformación que afecta al perfil y las competencias del docente. En el siglo XXI, el  
1470 sistema educativo requiere de profesionales con una formación amplia y diversificada,  
1471 capaces de responder a los retos de una sociedad en constante cambio (Ministerio de  
1472 Universidades, 2022).

1473 La creciente diversidad en las aulas, tanto en términos culturales como en necesidades  
1474 educativas especiales, exige que los centros cuenten con distintos profesionales con distintas

1475 habilidades específicas para atender a un alumnado con distintos ritmos y estilos de  
1476 aprendizaje (Puyol, 2021). En este sentido, las universidades deben reforzar la formación de  
1477 distintos profesionales que pueden cubrir todas las necesidades formativas demandadas por el  
1478 alumnado en cuanto a la enseñanza de materias como en metodologías inclusivas, educación  
1479 emocional y estrategias de personalización del aprendizaje (Ministerio de Educación y  
1480 Formación Profesional-Consejo Escolar del Estado, 2022, 2024).

1481 La enseñanza bilingüe también se ha convertido en una prioridad en muchos centros  
1482 educativos. La expansión de los programas de educación en inglés y otros idiomas requiere  
1483 que los futuros maestros y maestras posean competencias lingüísticas avanzadas y una  
1484 formación específica en didáctica de lenguas extranjeras (INE, 2020, 2022, 2024).

1485 Otro factor clave es la integración de las tecnologías digitales en la enseñanza. La  
1486 pandemia de COVID-19 evidenció la necesidad de que los docentes sean competentes en el  
1487 uso de herramientas tecnológicas para la educación (Ministerio de Universidades, 2022). La  
1488 formación en competencias digitales debe convertirse en un eje central en los planes de  
1489 estudio de Educación, permitiendo que los futuros profesores incorporen metodologías  
1490 innovadoras en su práctica docente (Puyol, 2021).

1491 En resumen, el sistema educativo es el responsable de cubrir las necesidades del  
1492 alumnado, no parece asumible que un solo profesional sea capaz de cubrir todas las  
1493 necesidades al nivel que exige la sociedad.

1494 **Retos laborales y condiciones de empleo.** Si bien el Grado en Educación Primaria es  
1495 una titulación con buenas tasas de empleabilidad dentro del sector universitario, existen  
1496 diferencias significativas en la calidad del empleo entre comunidades autónomas y tipos de  
1497 centros educativos (Ministerio de Educación y Formación Profesional-Consejo Escolar del  
1498 Estado, 2022, 2024). En algunas regiones, la estabilidad laboral es mayor debido a la oferta  
1499 de plazas en la educación pública, mientras que en otras los docentes enfrentan una mayor  
1500 precariedad con contratos temporales y jornadas parciales (INE, 2020, 2022, 2024).

1501 El acceso a la función pública mediante oposiciones sigue siendo un proceso  
1502 altamente competitivo y complejo. La elevada demanda de plazas y los cambios en los  
1503 criterios de evaluación generan incertidumbre entre los aspirantes (Ministerio de  
1504 Universidades, 2022). Es fundamental que las políticas educativas garanticen procesos de  
1505 selección equitativos y transparentes que permitan a los mejores candidatos acceder a la  
1506 profesión con garantías de estabilidad (Puyol, 2021).

1507 Por otro lado, el auge de la educación privada y concertada ha generado un aumento  
1508 en la contratación de docentes en estos centros (Ministerio de Educación y Formación

1509 Profesional-Consejo Escolar del Estado, 2022, 2024). Aunque las instituciones privadas  
1510 ofrecen oportunidades de empleo adicionales, las condiciones laborales varían  
1511 considerablemente, con diferencias en salario, estabilidad y carga lectiva respecto a la  
1512 enseñanza pública (INE, 2020, 2022, 2024). Es necesario establecer mecanismos que  
1513 aseguren condiciones laborales dignas para todos los docentes, independientemente del tipo  
1514 de centro en el que ejerzan su labor (Ministerio de Universidades, 2022).

1515 En definitiva, el futuro de la profesión docente en España está marcado por  
1516 importantes desafíos y oportunidades. La disminución de la población en edad escolar no  
1517 debe interpretarse como un factor que reducirá la necesidad de maestros y maestras, ya que el  
1518 relevo generacional y las nuevas exigencias educativas mantendrán la demanda de  
1519 profesionales bien formados (Ministerio de Universidades, 2022).

1520 Para garantizar un sistema educativo sólido y adaptado a las necesidades del siglo  
1521 XXI, es imprescindible una planificación estratégica que coordine la oferta de formación del  
1522 profesorado de Educación Primaria con las demandas del mercado laboral (Puyol, 2021).  
1523 Además, la evolución de los métodos de enseñanza, la educación inclusiva, el bilingüismo y  
1524 la digitalización requieren un cambio en los perfiles docentes, que debe ser reflejado en los  
1525 programas universitarios y en las políticas de contratación (Ministerio de Educación y  
1526 Formación Profesional-Consejo Escolar del Estado, 2022, 2024).

1527 En este contexto, las administraciones educativas, las universidades y los propios  
1528 docentes deben colaborar para asegurar que la educación en España continúe siendo un motor  
1529 de desarrollo social y cultural, con profesionales preparados para afrontar los retos del futuro  
1530 (INE, 2020, 2022, 2024).

1531 Frente a los desafíos del siglo XXI, el sistema educativo español necesita una  
1532 planificación estratégica que vincule formación, inserción y mejora de la profesión docente,  
1533 bajo principios de equidad, calidad y sostenibilidad.

1534

1535  
1536

## 1537 Capítulo 3. Modelos Internacionales de Formación

1538  
1539

### Ideas clave

1540

1541 • Diversidad de Modelos y Estructuras de Formación Inicial: Destaca la variedad en la  
1542 organización de la formación inicial docente entre los países analizados. Cada país presenta  
1543 una estructura única en términos de duración, etapas (grado, máster, prácticas, exámenes  
1544 estatales), y la importancia relativa de la teoría y la práctica.

1545 • Énfasis en las Prácticas Pedagógicas: A pesar de las diferencias estructurales, las  
1546 prácticas en entornos escolares reales emergen como un componente crucial en la formación  
1547 de los futuros docentes en todos los países examinados. Estas prácticas, con distintos niveles  
1548 de supervisión y duración, buscan vincular de manera significativa la teoría aprendida en la  
1549 universidad a las demandas concretas del aula, favoreciendo su aplicación real y el desarrollo  
1550 de competencias docentes.

1551 • Importancia de la Formación Continua y el Desarrollo Profesional: Se subraya la  
1552 relevancia de la formación más allá de la etapa inicial. Países como Portugal y Alemania  
1553 enfatizan la necesidad de que los docentes participen en programas de desarrollo profesional  
1554 continuo para mantenerse actualizados con nuevas metodologías, investigaciones y cambios  
1555 curriculares.

1556 • Desafíos Comunes en la Formación Docente: incluyen preocupaciones sobre la calidad y  
1557 homogeneidad de la formación (Portugal, Alemania), la adecuada conexión entre la teoría y  
1558 la práctica (Portugal, Alemania), la gestión de la creciente diversidad en las aulas (Portugal),  
1559 la variabilidad en los contenidos de la formación (Reino Unido), y la necesidad de atraer y  
1560 retener talento docente (Francia).

1561 • Tendencias hacia la Profesionalización y la Adaptación a las Necesidades Sociales: Se  
1562 observa una tendencia general hacia una mayor profesionalización de la carrera docente,  
1563 buscando mejorar las condiciones laborales y el reconocimiento social del profesorado. Los  
1564 sistemas educativos están adaptando sus programas de formación para responder a las  
1565 necesidades sociales y educativas cambiantes, como la inclusión, la atención a la diversidad,  
1566 y la integración de tecnologías de la información y la comunicación (Portugal, Suiza,  
1567 Canadá).

1568

1569 La formación inicial de los futuros maestros y maestras de Educación Primaria ha  
1570 sido objeto de creciente interés a nivel internacional, en un contexto marcado por  
1571 transformaciones sociales, tecnológicas y educativas. El Libro Blanco de Magisterio  
1572 (ANECA, 2005) ya señalaba la gran diversidad existente entre países en cuanto a la  
1573 organización y orientación de estos estudios, lo que refuerza la necesidad de revisar  
1574 comparativamente sus modelos actuales.

1575 Para la elaboración de este capítulo, se ha utilizado información procedente de  
1576 diversas fuentes internacionales con especial énfasis en los informes de la red Eurydice  
1577 (2019; 2021) constituyéndose en la principal fuente documental para esta investigación de  
1578 carácter bibliográfico (<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>). Esta información ha sido  
1579 complementada con las bases de datos de Educación de la OCDE, así como información  
1580 institucional de las administraciones educativas de cada uno de los países analizados.

1581 De los 38 países miembros de la OCDE, se realizó una selección estratégica de 8 de  
1582 ellos, por presentar diversos enfoques y contextos educativos. Esta muestra acotada ha  
1583 permitido un análisis más profundo de los sistemas educativos que han demostrado  
1584 innovaciones significativas o resultados destacables en la formación docente y el rendimiento  
1585 académico. La selección abarca países con diferentes modelos de gobernanza educativa,  
1586 tradiciones pedagógicas y contextos socioeconómicos, proporcionando una visión  
1587 representativa con los criterios seleccionados de las tendencias en la OCDE respecto a la  
1588 formación de maestros y maestras de Educación Primaria.

1589 *Criterios de inclusión.* Se optaron por los países cercanos al nuestro, por aquellos que  
1590 han presentado mejoras sustanciales en las evaluaciones estandarizadas, por aquellos que  
1591 significan referentes en la materia y, en algunos de los casos, por su extensa trayectoria.  
1592 También se aprovechó para incluir ejemplos de países con modelos descentralizados. Al  
1593 mismo tiempo se quiso compensar con una diversidad de sistemas educativos, presentar  
1594 modelos heterogéneos (Norte y Sur), incluso se estableció la necesidad de incorporar algún  
1595 país fuera del eje geográfico político europeo. El conjunto de todos estos criterios de  
1596 inclusión nos llevó a optar por los siguientes referentes: Portugal, Alemania, Reino Unido,  
1597 Suiza, Francia, Canadá, Noruega y Finlandia.

1598 Para estructurar la recopilación de datos, se diseñó un esquema siguiendo las  
1599 indicaciones establecidas en el Libro Blanco de 2005 (Título Grado Maestro) que ha  
1600 facilitado la generación de un informe alineado con los requerimientos de la CoDE y la  
1601 posible reforma de la formación del docente de Educación Primaria, aunque no vinculante,

1602 como señalamos anteriormente. Además, se ha tenido en cuenta las recomendaciones de la  
1603 Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España (2021, p. 116) “en  
1604 materia de una mayor profesionalización de la carrera docente, mejorando así las condiciones  
1605 laborales y el reconocimiento social del profesorado, posicionándose como sujetos clave de la  
1606 sociedad del conocimiento”.

1607

1608

### 1609 **3.1. Portugal**

1610 Su formación inicial de profesores ha experimentado cambios en los últimos años,  
1611 enfocándose principalmente en la profesionalización del docente y en garantizar la calidad  
1612 educativa a través de un currículo bien estructurado. Los elementos más relevantes de esta  
1613 formación son:

1614

#### 1615 ***Estructura del Programa de Formación Inicial***

1616 La formación inicial se organiza principalmente a través de un Grado en Educación  
1617 Básica (*Licenciatura en Educação Básica*). Este programa es fundamental para asegurar que  
1618 los estudiantes que se preparan para enseñar a niños y niñas entre los 6 y 12 años adquieran  
1619 tanto los conocimientos teóricos como las habilidades prácticas necesarias. La duración del  
1620 grado es de 4 años, siendo necesario para obtener la licenciatura. Este grado se combina con  
1621 un fuerte componente práctico, donde los futuros profesores tienen que realizar prácticas  
1622 docentes en las que se entra en contacto con las clases en las escuelas. Entre los componentes  
1623 del grado podemos observar en su programa de formación tres apartados:

1624 1) Teoría pedagógica. Los futuros profesores aprenden sobre teorías del aprendizaje,  
1625 desarrollo infantil, planificación educativa, y metodologías de enseñanza.

1626 2) Contenidos curriculares. Los cursos incluyen las áreas específicas que se enseñarán  
1627 en primaria, como matemáticas, ciencias, lengua y literatura, historia, arte, entre otros. Se  
1628 hace énfasis en las competencias curriculares propias de la Educación Primaria.

1629 3) Prácticas en escuelas. La formación incluye prácticas supervisadas en escuelas,  
1630 clave para el desarrollo profesional del docente, permitiéndoles aplicar lo aprendido en  
1631 situaciones reales de aula.

1632

#### 1633 ***Curriculum y Competencias del Profesor de Primaria***

1634 El currículo para la formación de profesorado está orientado a lograr que los docentes  
1635 adquieran competencias en cuatro áreas clave:

1636        1) Competencia pedagógica y didáctica. Los profesores deben ser capaces de  
1637 planificar, implementar y evaluar actividades de aprendizaje de manera eficaz. Esto incluye  
1638 el uso de estrategias y recursos diversos que favorezcan el aprendizaje activo y la  
1639 participación del alumnado.

1640        2) Conocimiento profundo de las materias. El futuro profesorado debe dominar las  
1641 áreas curriculares básicas como matemáticas, lengua portuguesa, ciencias naturales, estudios  
1642 sociales, artes, entre otras.

1643        3) Gestión del aula. Los programas formativos incluyen también la gestión del  
1644 comportamiento, la resolución de conflictos y el establecimiento de un ambiente de  
1645 aprendizaje inclusivo.

1646        4) Inclusión educativa. Existe un fuerte enfoque en la educación inclusiva,  
1647 capacitando a los futuros docentes para enseñar a estudiantes con diversas necesidades, como  
1648 aquellos con discapacidades o en situaciones de vulnerabilidad social.

1649

#### **1650 *Prácticas Pedagógicas y Evaluación Continua***

1651        Durante los 4 años de formación, el estudiantado debe realizar prácticas docentes en  
1652 las que aplican lo aprendido en escenarios reales. Estas prácticas se distribuyen a lo largo del  
1653 curso, con supervisión por parte de docentes en activo que actúan como tutores y tutoras. La  
1654 evaluación continua del estudiante se basa no sólo en los exámenes teóricos, sino también en  
1655 la evaluación del desempeño práctico. Los y las futuras docentes deben presentar proyectos,  
1656 llevar a cabo actividades en el aula y reflexionar sobre su propio desarrollo profesional.

1657

#### **1658 *Formación complementaria y desarrollo profesional***

1659        Una de las características del sistema portugués es la importancia dada al desarrollo  
1660 profesional continuo. Una vez que el futuro profesorado se gradúa, debe seguir formándose a  
1661 lo largo de su carrera mediante programas de formación continua, que pueden incluir cursos  
1662 especializados, estudios de posgrado, y talleres.

1663

#### **1664 *Desafíos del sistema de formación inicial***

1665        Se pueden destacar tres tipos de desafíos:

1666        1) La calidad y la homogeneidad. A pesar de que existen programas formativos, la  
1667 calidad de la formación puede variar entre universidades facultades. En algunos casos, la falta  
1668 de recursos o la escasa innovación en métodos pedagógicos pueden afectar la calidad  
1669 educativa.

1670            2) La adecuación al contexto escolar real. Aunque las prácticas pedagógicas son  
1671        clave, algunos críticos señalan que la conexión entre la formación teórica y las exigencias del  
1672        aula real aún necesita mejorar, especialmente en lo que se refiere a la integración de nuevas  
1673        tecnologías o metodologías activas en el aula.

1674            3) La gestión de la diversidad. La creciente diversidad cultural y social en las aulas  
1675        portuguesas presenta retos adicionales para los futuros profesores, que deben estar preparados  
1676        para gestionar aulas multiculturales e inclusivas.

1677

### 1678        ***Reformas y Tendencias Recientes***

1679            En los últimos años, se han promovido varias reformas orientadas a mejorar la  
1680        formación inicial del profesorado. Entre estas reformas se destaca el Plan Nacional de  
1681        Formación de Docentes (PNFD), que promueve el uso de nuevas tecnologías, la mejora en el  
1682        dominio de idiomas y la actualización constante en metodologías didácticas. Además, existe  
1683        un proceso de adaptación a las tendencias internacionales en cuanto a la formación en  
1684        educación inclusiva y la atención a la diversidad.

1685            La formación inicial se basa en una estructura académica y práctica, con énfasis en  
1686        la pedagogía, el conocimiento disciplinar y el desarrollo de habilidades para enseñar en  
1687        aulas inclusivas. A pesar de los desafíos, el sistema se adapta a las necesidades sociales y  
1688        educativas del país, buscando la mejora continua y el desarrollo profesional de los futuros  
1689        docentes, como ha mostrado su evolución en las pruebas PISA.

1690

1691

### 1692        ***3.2. Alemania***

1693            En este país la formación de los y las docentes está organizada a nivel regional, ya  
1694        que el sistema educativo es descentralizado, con cada uno de los 16 estados federados  
1695        (*Bundeslander*) teniendo una considerable autonomía en cuanto a la estructura y contenido  
1696        de los programas de formación docente. Sin embargo, existen algunos elementos comunes  
1697        que definen el proceso de formación inicial para el futuro profesorado de primaria.

1698

### 1699        ***Requisitos para ingresar a la formación docente***

1700            Para convertirse en profesor/a de primaria en Alemania, se requiere haber  
1701        completado el *Abitur* (equivalente a la EvAU/EBAU), que es el examen final de la  
1702        educación secundaria y da acceso a la educación superior. El Abitur asegura que el  
1703        estudiantado tenga una base sólida en materias generales y académicas.

1704 El *Gymnasium* es la vía tradicional y más académica del sistema alemán, que prepara  
1705 al alumnado directamente para obtener el *Abitur* y acceder a la universidad. En cambio,  
1706 quienes estudian en la *Realschule* (una formación intermedia) deben cursar después estudios  
1707 adicionales, para poder obtener el *Abitur*. Así, tanto el *Gymnasium* como la *Realschule*  
1708 ofrecen, aunque por trayectorias distintas, la posibilidad de cumplir con el requisito del  
1709 *Abitur* necesario para acceder a los estudios de maestro/a en Alemania.

1710

### 1711 ***Estructura de la formación docente***

1712 La formación inicial de profesorado de primaria se divide en varias etapas clave:

1713 a) Estudio universitario (*Bachelor* y *Master*)

1714 La formación comienza en la universidad, donde los y las futuras docentes cursan  
1715 estudios a nivel de Grado/*Bachelor* y *Master*. El Grado/*Bachelor* (3 años): Durante esta  
1716 etapa, el estudiantado adquiere los conocimientos básicos en áreas pedagógicas, psicológicas  
1717 y de desarrollo infantil. Además, se forman en varias materias específicas que enseñarán,  
1718 como matemáticas, lengua alemana, ciencias, historia, etc. La duración de los estudios de  
1719 *Bachelor* es de aproximadamente tres años, tras los cuales los estudiantes deben aprobar un  
1720 examen final. *Master* (2 años): Despues del Grado/*Bachelor*, los estudiantes realizan un  
1721 máster que se enfoca en la pedagogía, la didáctica y la preparación para enseñar en el aula.  
1722 En esta fase, se profundiza en la teoría educativa y se realizan las prácticas docentes.

1723 b) Prácticas pedagógicas

1724 Durante la formación universitaria, el futuro profesorado de primaria debe llevar a  
1725 cabo prácticas pedagógicas en escuelas, fundamentales para que adquiera experiencia directa  
1726 en el aula y desarrolle habilidades de gestión de clases y enseñanza. Las prácticas se realizan  
1727 bajo la supervisión de profesorado en activo y proporcionan una conexión entre la teoría y la  
1728 práctica.

1729

### 1730 ***Examen Estatal (Staatsexamen)***

1731 Al finalizar el ciclo de estudios universitarios, los y las futuras docentes deben  
1732 aprobar el *Staatsexamen* (Examen estatal), de gran relevancia en el sistema educativo  
1733 alemán. Este examen evalúa tanto el conocimiento teórico como las competencias  
1734 pedagógicas adquiridas durante la formación. Este examen es un requisito obligatorio para  
1735 poder ejercer como profesorado en las escuelas públicas.

1736

### 1737 ***Fase de formación práctica (Referendariat)***

1738       Después de haber completado el *Staatsexamen*, los aspirantes a profesorado deben  
1739   pasar por una fase de formación práctica conocida como el *Referendariat*, que dura entre 18  
1740   meses y dos años. Durante este período, el futuro profesorado trabaja a tiempo completo en  
1741   una escuela bajo la supervisión de un mentor experimentado. El *Referendariat* es una fase  
1742   crucial, ya que permite a los y las aspirantes experimentar la enseñanza en el aula y aplicar  
1743   los conocimientos teóricos adquiridos. Al final del *Referendariat*, los candidatos y  
1744   candidatas deben aprobar un examen práctico y teórico final, que les otorga la calificación  
1745   para ejercer como profesorado.

1746

#### 1747 ***Formación continua y desarrollo profesional***

1748       Una vez que el profesorado comienza a enseñar, tiene acceso a formación continua a  
1749   través de cursos de desarrollo profesional. El sistema educativo alemán valora mucho la  
1750   capacitación a lo largo de la carrera, para que los y las docentes sigan actualizados con  
1751   nuevas metodologías, investigaciones educativas y cambios en los programas curriculares.

1752

#### 1753 ***Desafíos y críticas***

1754       Aunque el sistema alemán de formación docente es altamente estructurado y exige  
1755   altos niveles de formación, también ha sido objeto de algunas críticas:

1756       1) Desigualdad entre los estados federados: la formación docente está descentralizada,  
1757   lo que significa que existen diferencias significativas entre los estados en cuanto a la calidad  
1758   de la formación y los requisitos para los futuros profesores.

1759       2) Enfoque teórico vs. práctico: algunos críticos apuntan que el sistema se centra  
1760   demasiado en la teoría académica y no proporciona suficiente formación práctica, lo que  
1761   puede ser un desafío cuando los profesores se enfrentan a situaciones reales en el aula.

1762       3) Altos niveles de estrés y demandas laborales: la formación docente en Alemania  
1763   es rigurosa y puede generar altos niveles de estrés, especialmente en la fase de  
1764   *Referendariat*, donde los futuros profesores deben cumplir con un alto estándar mientras se  
1765   enfrentan a las exigencias de enseñar en una escuela real.

1766       A pesar de sus fortalezas, como la formación inicial del profesorado de primaria en  
1767   Alemania, la alta cualificación de los y las docentes y el enfoque en la preparación  
1768   pedagógica, el sistema también enfrenta desafíos relacionados con las desigualdades  
1769   regionales y la necesidad de un mayor enfoque práctico en la formación docente.

1770

1771

1772      **3.3. Reino Unido**

1773      El acceso a la profesión docente en Reino Unido se realiza a través de una  
1774 certificación denominada QTS (*Qualified Teaching Status*), exigida en la mayor parte de  
1775 centros educativos de Inglaterra, Escocia y Gales. La obtención de esta acreditación puede  
1776 realizarse a través de diferentes vías:

1777      1) Estudios universitarios de grado en el ámbito de la educación (*Bachelor of*  
1778 *Education*), que pueden tener una duración de tres o cuatro cursos académicos según la  
1779 universidad. El acceso a estos estudios requiere de calificaciones mínimas en asignaturas de  
1780 matemáticas e inglés en los estudios previos.

1781      2) Estudios universitarios de grado en otras ramas (*Bachelor of Sciences, Bachelor*  
1782 *of Arts*), que incluyan determinadas materias o cursos específicos dirigidos a la obtención  
1783 del QTS.

1784      3) Realización de estudios de postgrado tras la obtención de un grado universitario.  
1785 Estos estudios permiten la obtención del PGCE (*Postgraduate Certificate in Education*).

1786      4) A través de programas de formación práctica en centros educativos, partiendo de  
1787 la formación de títulos universitarios de grado, con determinados requisitos de  
1788 calificaciones. Estos programas tienen en común la integración en uno o diferentes centros  
1789 docentes, en modalidad de prácticas con supervisión por parte de docentes con experiencia.

1790      5) Evaluación de la experiencia profesional como docente, que exige abordar un  
1791 programa de evaluación de competencias de hasta doce semanas. Esta evaluación de la  
1792 competencia profesional puede incluir tanto exámenes escritos como observación de  
1793 prácticas docentes, revisión de evidencias, entre otras pruebas. Para acceder a estos procesos  
1794 de evaluación es preciso cumplir los siguientes requisitos: ser graduado universitario,  
1795 calificaciones mínimas en secundaria en asignaturas de matemáticas, lengua y ciencias, así  
1796 como acreditar experiencia profesional como docente durante dos años en al menos dos  
1797 escuelas.

1798      A lo largo de la última década se ha apostado con mayor fuerza por el modelo de  
1799 formación del profesorado en la práctica, no sin algunas críticas importantes, como las que  
1800 muestra Hodgson (2014), donde los propios docentes en ejercicio señalan que el modelo de  
1801 aprendizaje en la práctica no puede ofrecer respuesta a todas las necesidades en la formación  
1802 de los futuros maestros y maestras, mientras que en la formación universitaria sí pueden  
1803 recibir apoyo por parte de más docentes y mentores, participar en comunidades de  
1804 aprendizaje, explorar diferentes experiencias prácticas supervisadas, etc.

1805      El informe de Roberts y Foster (2016) señala algunas de las dificultades y problemas

1806 de la formación inicial docente en Reino Unido: variabilidad en los contenidos de la  
1807 formación inicial docente, dificultades específicas en la formación de competencias  
1808 relacionadas con la evaluación, información muy dispersa sobre las diferentes rutas para la  
1809 formación docente, déficits en la formación para la gestión conductual, así como algunas  
1810 opiniones contrarias a la dificultad de las evaluaciones para el acceso a la profesión, que  
1811 limita o dificulta el acceso a la misma a potenciales buenos docentes.

1812 En 2019 el Departamento de Educación desarrolla y publica el Marco de contenido  
1813 básico para la formación inicial docente (*ITT Core Content Framework*), señalando siete  
1814 estándares formativos:

- 1815 Estándar 1. Establecer altas expectativas.
- 1816 Estándar 2. Cómo aprende el alumnado.
- 1817 Estándar 3. Conocimiento de la materia y el currículum.
- 1818 Estándar 4. Planificación y desarrollo de la enseñanza.
- 1819 Estándar 5. Adecuar la enseñanza a todo el alumnado.
- 1820 Estándar 6. Evaluar de modo adecuado y productivo.
- 1821 Estándar 7. Gestión del comportamiento y la convivencia.
- 1822 Estándar 8. Otras responsabilidades y competencias profesionales (ofrecer y recibir  
1823 mentoría, participar en redes de trabajo, investigación educativa, etc.).

1824

1825

#### 1826 **3.4. Suiza**

1827 La formación inicial del profesorado puede desarrollarse en alguna de las 20  
1828 instituciones universitarias específicas de formación del profesorado, presentes en la mayor  
1829 parte de cantones del país. Esta formación atiende tanto a las características concretas de la  
1830 región en la que se sitúan como a los estándares nacionales y a las tendencias educativas  
1831 internacionales. Pese a que entre las universidades que ofrecen formación del profesorado  
1832 existen importantes diferencias en cuanto al tamaño y número de estudiantes a los que  
1833 forman, todas ellas son instituciones universitarias en el sentido amplio, desarrollando no  
1834 sólo formación superior, sino también labores de investigación, formación continua, etc.

1835 Los estudiantes reciben un título de grado (*Bachelor*), bien en Educación Primaria o  
1836 en Educación Infantil (que habilita también para la enseñanza en los dos primeros cursos de  
1837 la etapa de Primaria). La formación es de carácter generalista, posibilitando la docencia en  
1838 al menos seis asignaturas. La duración de estos estudios es de 180 créditos ECTS,  
1839 estructurados generalmente de tres cursos académicos o más si el alumnado realiza estudios

1840 a tiempo parcial. De estos 180 CTS, 30 son en prácticas escolares (University of Teacher  
1841 Education in the Canton of Valais). Además, algunas universidades, como la de Ginebra  
1842 (University of Geneva, Institute of Teacher Education), establecen un cuarto curso  
1843 obligatorio, de 60 créditos más, obligatorio para obtener el certificado obligatorio en dicho  
1844 cantón.

1845 Entre las especializaciones en la formación de grado, se establecen las siguientes:  
1846 Inglés, Educación Física y Deportiva, Actividades creativas y manuales o Música. Junto a  
1847 los estudios de grado, estas facultades ofrecen también títulos de máster, habitualmente de  
1848 dos cursos académicos como, por ejemplo: Máster en Pedagogía Especializada y Docencia  
1849 Inclusiva, Escuela Universitaria y Profesional de la Suiza Italiana (90 ECTS); Máster en  
1850 didáctica del deporte, Universidad de Berna (120 ECTS); Máster en Educación Especial,  
1851 FHNW School of Teacher Education (90 ECTS); Máster en Didáctica de los Medios y la  
1852 Computación, Schwyz University of Teacher Education (90 ECTS); Máster en Educación  
1853 Especial, University of Geneva (90 ECTS); Máster en didáctica disciplinar, University of  
1854 Geneva (90 ECTS), que permite la elección de un módulo de 21 créditos en formación  
1855 específica entre diferentes disciplinas (Historia, matemáticas, música, ciencias naturales,  
1856 francés, artes visuales, actividades creativas y manuales, etc.); Máster en didácticas  
1857 específicas (Ciencias, alemán, matemáticas, artes o Ética, religiones y comunidad), Zurich  
1858 University of Teacher Education (90 ECTS)...

1859

1860

### 1861 3.5. Francia

1862 La pauta distintiva en la política educativa francesa la marcan tres aspectos clave:

1863 1) La apuesta por cuerpos docentes muy especializados (Bárcena, 2019; Biesta.  
1864 2017; Rechia y Cubas, 2019; Standish, 2016; Standish y Thoilliez, 2018; Thoilliez, 2019;  
1865 Vlieghe y Zamojski, 2019).

1866 2) La normalización de los procesos selectivos a través de pruebas de ámbito  
1867 nacional.

1868 3) La entrada gradual y controlada a la profesión. La formación del profesorado en  
1869 Francia se realiza después de al menos, tres años de estudios universitarios (*Licence*) y es  
1870 prerequisito para acceder a la formación. A los maestros y maestras de Educación Infantil y  
1871 Educación Primaria se les llama *Professeurs des écoles* y son considerados profesionales de  
1872 primer grado, son responsables polivalentes dentro de las aulas.

1873

1874     **Estructura del Programa de Formación Inicial**

1875         Desde el curso 2010-2011 todos los aspirantes a maestros/as deben cursar estudios de  
1876         al menos 5 años; un primer ciclo universitario (*Licence* de al menos 180 ECTS) y un máster  
1877         de dos años (120 ECTS). El requisito para acceder a este máster es tener una licencia  
1878         universitaria, preferentemente en áreas relacionadas con la educación, humanidades o letras,  
1879         aunque también pueden acceder titulados de otras especialidades.

1880         El Máster dedicado a infantil y primaria es el máster MEEF de grado 1 (*1.<sup>er</sup> degré*)  
1881         con especialidad en profesiones docentes y prepara para el concurso de contratación de  
1882         maestros/as que se organiza al finalizar el 2.<sup>º</sup> curso del máster y se estudia en Institut  
1883         Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE).

1884         El enfoque integral combina los siguientes contenidos y ECTS: Conocimientos  
1885         disciplinares (36 ECTS), Didáctica específica (31 ECTS), Iniciación a la investigación (16  
1886         ECTS), Contexto profesional (12 ECTS), Prácticas en situación real (23 ECTS). Este diseño  
1887         busca proporcionar una formación tanto la teoría como la práctica, preparando a los futuros  
1888         docentes para las realidades del aula y del sistema educativo francés.

1889         Al concluir el primer año del Máster, que comprende entre 450 y 550 horas de clases  
1890         presenciales e incluye un periodo de prácticas de observación y acompañamiento en centros  
1891         educativos de 4 a 6 semanas, los candidatos deben aprobar un examen. Este examen valida su  
1892         primer año de formación pedagógica y les permite acceder a un contrato de prácticas  
1893         remuneradas para el segundo año. Durante este segundo año, los estudiantes alternan sus  
1894         estudios en el máster y su formación práctica en centros educativos, (Alonso-Sainz y  
1895         Thoilliez, 2020) con una carga lectiva de entre 250 y 300 horas presenciales.

1896         Esta estructura formativa combina la teoría académica, con la experiencia práctica,  
1897         preparando a los futuros docentes para las realidades del aula y del sistema educativo. El  
1898         modelo de alternancia en el segundo año permite a los estudiantes aplicar directamente los  
1899         conocimientos adquiridos en situaciones reales de enseñanza, bajo supervisión y con  
1900         remuneración, facilitando así su transición gradual hacia la plena responsabilidad docente. A  
1901         partir de 2022, el concurso se celebrará al final del 2.<sup>º</sup> año del máster.

1902

1903     **Curriculum y Competencias del Profesor de Primaria**

1904         El currículo para la formación de profesores de Primaria en Francia destaca la  
1905         importancia de que los y las futuras docentes posean buenos conocimientos generales,  
1906         especialmente de la lengua francesa y las matemáticas. Las materias troncales van dirigidas  
1907         a los procesos de aprendizaje del alumnado, métodos pedagógicos y de apoyo para el

1908 alumnado con dificultades, conocimiento de las competencias a desarrollar y de los procesos  
1909 de orientación, métodos de evaluación, enseñanza de los valores de la República Francesa,  
1910 lucha contra la discriminación cultural e igualdad de géneros, etc. Sin embargo, la formación  
1911 docente aún enfrenta importantes retos para dotar al profesorado de herramientas que  
1912 permitan abordar de manera efectiva todo tipo de discriminación y la inclusión de personas  
1913 con discapacidad. El desafío principal consiste en avanzar desde la igualdad formal  
1914 garantizada por la normativa hacia una igualdad efectiva en las prácticas educativas  
1915 cotidianas. También se ofrece la posibilidad de desarrollar competencias musicales o  
1916 artísticas.

1917

### **1918 *Prácticum en la formación***

1919 Existen diferentes tipos de prácticas, de observación y acompañamiento, que se  
1920 llevarán a cabo durante los 4 semestres, y de responsabilidad que se realizarán en el último  
1921 semestre del segundo año. Estas últimas serán remuneradas. El tiempo dedicado al  
1922 Prácticum es diseñado por cada INSPE, aunque será de entre 4 a 6 semanas el primer año, y  
1923 de entre 8 y 12 semanas el segundo año para el alumnado que no hayan superado el examen  
1924 de idoneidad. Para el alumnado que haya superado dicha selección, las prácticas del segundo  
1925 año supondrán al menos 20 de los 60 ECTS del curso.

1926

### **1927 *Formación complementaria y desarrollo profesional***

1928 Siguiendo las orientaciones de la Unión Europea (UE), ser docente en Europa tiene  
1929 que ver con la combinación de conocimientos didácticos, autonomía y la capacidad de  
1930 formar redes entre docentes. Pero en Francia, la formación de docentes es muy exigente y  
1931 combina teoría y práctica. El sistema no da mucha autonomía a las escuelas para elegir a sus  
1932 profesores, y las pruebas de selección son muy complejas. Se enfoca en evaluar  
1933 conocimientos científicos y pedagógicos, más que habilidades sociales o trabajo en equipo.  
1934 Además, el sistema es rígido y no permite mucha flexibilidad en el desarrollo profesional de  
1935 los y las docentes.

1936

### **1937 *Desafíos del sistema de formación inicial***

1938 Aunque este modelo ha sido efectivo para mantener altos estándares de calidad, su  
1939 sostenibilidad es incierta debido al bajo número de candidatos que alcanzan los estándares  
1940 de excelencia esperados. Esto plantea un desafío para el futuro del sistema educativo  
1941 francés, que debe equilibrar la exigencia con la necesidad de atraer y retener talento docente.

1942

### 1943 ***Reformas y Tendencias Recientes***

1944 La profesión docente en Francia presenta varios desafíos que requieren consideración.  
1945 Para mejorar su atractivo, se sugiere reforzar los componentes profesionales y prácticos de la  
1946 formación inicial docente y facilitar el acceso a un desarrollo profesional continuo relevante,  
1947 adaptado a las necesidades específicas de los y las docentes y accesible cerca de su lugar de  
1948 trabajo.

1949 Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)  
1950 2018 indican que el sistema educativo francés obtiene buenos resultados generales, aunque  
1951 persisten desigualdades socioeconómicas y regionales. Francia es uno de los países de la UE  
1952 donde la relación entre el nivel socioeconómico y el rendimiento académico es notable.

1953 En cuanto a la formación docente, muchos profesores franceses reportan que su  
1954 formación inicial no cubrió adecuadamente el contenido y la didáctica de sus asignaturas.  
1955 Además, la participación en formación continua es baja. Los salarios de los profesores de  
1956 primaria están por debajo de la media de la OCDE, y los y las docentes en centros  
1957 desfavorecidos suelen tener menos cualificaciones que aquellos en centros más favorecidos.  
1958 Estos datos ofrecen una visión detallada del panorama educativo en Francia.

1959

1960

### 1961 ***3.6. Canadá***

1962 La formación del profesorado en Canadá se ajusta a la tendencia europea denominada  
1963 modelo concurrente con una duración de cuatro años, al igual que el modelo seguido en  
1964 Estados Unidos (cuatro años), o Australia (cinco años). La Constitución de Canadá y la Carta  
1965 de Derechos y Libertades garantizan la educación en los dos idiomas oficiales de Canadá en  
1966 francés o en inglés para las minorías de estos idiomas en cada provincia o territorio, siempre  
1967 y cuando haya un número suficiente de estudiantes que lo justifique (Brown y Zuker, 2002).

1968

### 1969 ***Estructura del Programa de Formación Inicial***

1970 En Canadá, la docencia se percibe y reconoce como una actividad profesional. Desde  
1971 este punto de vista, los profesores adquieren conocimientos especializados en su profesión a  
1972 través de la educación postsecundaria y aplican dichos saberes en su labor diaria,  
1973 combinando teoría y práctica en el aula.

1974 Aunque la profesión docente se gestiona a nivel provincial a través de un proceso de  
1975 certificación, las instituciones postsecundarias canadienses desempeñan un papel dominante

1976 en la gobernanza educativa. Más específicamente, la formación de profesores en las  
1977 facultades universitarias de educación se caracteriza por tres componentes: son centros de  
1978 especialización respaldados por una perspectiva teórica; son centros de investigación y  
1979 erudición que proporcionan una base para mejorar la práctica profesional; y son centros para  
1980 mantener una tradición crítica.

1981 Cada provincia es responsable de regular su sistema de formación de docentes. Por  
1982 ejemplo, para enseñar en Ontario, es necesario obtener un certificado de enseñanza de  
1983 Ontario del Colegio de Docentes de Ontario. De manera similar, en Columbia Británica, el  
1984 Colegio de Docentes de Columbia Británica regula la profesión docente. En otras provincias,  
1985 es el Departamento de Educación el responsable de la certificación de docentes. Por ejemplo,  
1986 en Quebec, el Ministerio de Educación, el Deporte y la Diputación son responsables de la  
1987 certificación de docentes.

1988

### 1989 ***Curriculum y Competencias del Profesor de Primaria***

1990 La responsabilidad de la educación está arraigada constitucionalmente en cada una de  
1991 las provincias. Al avanzar hacia la estandarización de la formación docente en todo Canadá,  
1992 existe el riesgo de que las provincias comiencen a renunciar a la autonomía en materia  
1993 educativa, especialmente en lo relacionado con la formación docente. Dado que las  
1994 provincias tienen jurisdicción sobre la educación, pueden crear un sistema escolar público  
1995 que refleje su “carácter demográfico, cultural y regional” específico.

1996 En la Universidad de Montreal el título de Licenciado en Educación Infantil y  
1997 Primaria es una de las tipologías existentes en Licenciaturas en Educación. Los créditos de  
1998 formación se distribuyen en 120 ECTS, de los cuales 114 son créditos obligatorios y 6 son  
1999 opcionales. Los obligatorios son: Iniciación a la profesión docente, 15 ECTS; Intervención  
2000 educativa, 30 ECTS; Didáctico, 46 ECTS; Pasantías y proyecto educativo, 23 ECTS; y, como  
2001 optatividad, Artes y Culturas, 6 ECTS.

2002

### 2003 ***Practicum en la formación***

2004 Existe formación práctica desde el primer curso de la licenciatura, y se realizan  
2005 rotaciones por diferentes escuelas. De forma que, en el 1.<sup>er</sup> curso, en la asignatura de  
2006 Iniciación profesional, 3 de los 15 ECTS corresponden con prácticas escolares. En 2.<sup>º</sup> curso  
2007 se realizan 3 ECTS de prácticas en Preescolar y en 3.<sup>er</sup> curso 6 ECTS en las escuelas de  
2008 Primaria. Siendo el 4<sup>º</sup> curso, con 9 ECTS, en el que más créditos se superan. En total se  
2009 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***

2044 En 2025, Canadá ha introducido nuevas categorías de inmigración bajo el sistema  
2045 *Express Entry*, específicamente para profesionales de la educación. Estas categorías  
2046 incluyen, entre otras, a los maestros y maestras de escuelas primarias y secundarias, con el  
2047 objetivo de atraer a educadores cualificados para abordar la escasez de profesionales en el  
2048 sector educativo.

2049

2050

### 2051 3.7. Noruega

2052 Según la actualización del 27 de noviembre del 2023, Eurydice (Eurydice Report,  
2053 2019) afirma que: La mayoría de la formación de los maestros y maestras se ofrece a lo  
2054 largo de las 17 diferentes Instituciones de Educación Superior, dos de ellas privadas y el  
2055 resto son públicas. En Noruega la Statistics Norway realiza proyecciones del mercado de  
2056 trabajo, así el modelo (*Laeremod*) proyecta la oferta y la demanda del profesorado según la  
2057 entrada de nuevos profesores en el año y la tendencia de futuros usuarios de servicios  
2058 educativos.

2059 De esta manera, todos los programas de formación inicial docente (FDI) están  
2060 regulados a nivel nacional por los llamados “Planes Marco”, que son regulaciones  
2061 nacionales emitidas por el Ministerio. Estos planes describen la estructura y el contenido de  
2062 los programas educativos, así como los resultados de aprendizaje previstos para los  
2063 candidatos, todo ello a un nivel muy general. Asimismo, las propias instituciones de  
2064 educación superior docente, a través de la Asociación Nacional para la Formación Docente  
2065 (NATE), son responsables de las directrices nacionales para cada tipo de programa de  
2066 formación docente, incluyendo las asignaturas específicas. Las regulaciones y directrices  
2067 deben ser implementadas con mayor detalle en los programas individuales por cada  
2068 institución de formación docente (Eurydice Report, 2019).

2069 Noruega, según Eurydice (Eurydice Report, 2019), ha realizado diferentes esfuerzos  
2070 para la mejora de la calidad en la formación inicial del profesorado (ITE) y su desarrollo  
2071 profesional continuo. Estos esfuerzos incluyen el hecho de pasar de cuatro (*Bachelor*) a  
2072 cinco años integrado con el programa de Máster desde el año 2017. Los candidatos a  
2073 docentes para la escuela primaria y secundaria se proporcionan a través de los siguientes  
2074 tres tipos de programas:

2075 1) Formación del profesorado de primaria y secundaria para los años 1 a 7 (5 años,  
2076 nivel de Máster).

2077 2) Formación del profesorado de primaria y secundaria para los años 5 a 10 (5 años,

2078 nivel de Máster).

2079 3) Máster en formación docente integrada para los años 8 a 13 (5 años, nivel de  
2080 Máster).

2081 Los tipos 1 y 2 se consideran los programas de formación estándar para los y las  
2082 docentes que trabajan en la educación obligatoria: primaria y secundaria (Eurydice Report,  
2083 2019). Seguidamente se describen los tres tipos de programas.

2084

2085 *Tipo 1. Formación del profesorado de primaria y secundaria para los años 1 a 7,*  
2086 comprendiendo los siguientes elementos: tres o cuatro asignaturas escolares, de las cuales al  
2087 menos una debe tener un alcance de 60 créditos, mientras que las demás deben tener un  
2088 alcance de al menos 30 créditos. Son obligatorios 30 créditos de noruego y 30 créditos de  
2089 Matemáticas y las asignaturas escolares adicionales son optativas. Además, viene la  
2090 asignatura obligatoria de Pedagogía y Habilidades Relacionadas con el Alumno, 60 créditos.  
2091 En el 4.º año de estudios, una asignatura escolar puede ser sustituida por una asignatura de  
2092 30 créditos relevante para el trabajo en centros educativos. La práctica docente supervisada,  
2093 evaluada y variada debe ser una parte integrada de todos los estudios de la asignatura. El  
2094 alcance de la práctica docente debe ser de al menos 110 días repartidos en al menos cuatro  
2095 años: al menos 80 días durante los tres primeros años de estudio y al menos 30 días durante  
2096 los dos últimos años de estudio.

2097 La tesis de máster debe tener al menos 30 créditos. Debe estar orientada a la  
2098 profesión y basada en la práctica. Se puede elegir entre cuatro áreas temáticas para la tesis  
2099 de maestría: asignaturas escolares, educación inicial (lectura, escritura y matemáticas),  
2100 pedagogía y educación especial.

2101 - Las tesis de maestría en asignaturas escolares deben estar firmemente arraigadas en  
2102 la asignatura y su didáctica, y también pueden incluir elementos de pedagogía y  
2103 educación especial.

2104 - Una tesis de maestría en educación inicial debe estar firmemente arraigada en una  
2105 asignatura escolar, su didáctica y pedagogía, y/o educación especial.

2106 - Las tesis de maestría en pedagogía o educación especial deben estar vinculadas a  
2107 una asignatura escolar.

2108

2109 *Tipo 2. Formación del profesorado de primaria y secundaria inferior para los años 5 a 10 y*  
2110 que comprende los siguientes elementos: dos o tres asignaturas escolares, de las cuales dos

2111 deben tener un alcance de 60 créditos, mientras que la tercera debe tener un alcance de al  
2112 menos 30 créditos. Todas las asignaturas escolares son optativas. Además, viene la  
2113 asignatura obligatoria de Pedagogía y Habilidades Relacionadas con el Alumno, de 60  
2114 créditos. En el cuarto año de estudios, una asignatura escolar puede ser sustituida por una  
2115 asignatura de 30 créditos relevante para el trabajo en centros educativos. La práctica docente  
2116 debe ser una parte integrada de todos los estudios de la asignatura, condiciones como en el  
2117 tipo 1 (Eurydice Report, 2019).

2118 La tesis de máster debe tener al menos 30 créditos. Debe estar orientada a la  
2119 profesión y basada en la práctica. Hay una elección entre tres áreas temáticas para la tesis de  
2120 máster: asignaturas escolares, pedagogía y educación para necesidades especiales.

- 2121 - Las tesis de máster en asignaturas escolares deben estar firmemente arraigadas en la  
2122 asignatura y la didáctica de la asignatura y también pueden incluir elementos de  
2123 pedagogía y educación para necesidades especiales.
- 2124 - Las tesis de maestría en pedagogía o educación especial deben estar vinculadas a  
2125 una materia escolar.

2126

2127 *Tipo 3. Máster en Formación Docente Integrada para los cursos 8.º a 13.º* y que consta de  
2128 dos asignaturas. El alcance de ambas es el siguiente: asignatura 1, al menos 160 créditos en  
2129 una asignatura que permita ejercer la docencia en los cursos 8.º a 13.º; asignatura 2, al menos  
2130 60 créditos. La asignatura obligatoria de formación profesional tiene 60 créditos y contiene  
2131 pedagogía y didáctica de la asignatura relevantes para las dos asignaturas del estudiante. Los  
2132 estudiantes deben tener al menos 100 días de práctica docente supervisada, evaluada y  
2133 variada. Los candidatos deben presentar una tesis de máster en la asignatura 1 elegida  
2134 (Eurydice Report,  
2135 2019).

2136 De la misma forma, las prácticas del desarrollo profesional colaborativo se han  
2137 convertido en el foco del nuevo modelo del desarrollo competencial para las escuelas. Ya en  
2138 TALIS 2018 (OECD, 2019), el 94% del profesorado informó haber atendido al menos una  
2139 actividad de desarrollo profesional en el año anterior a la encuesta (siendo el promedio de la  
2140 OCDE, 94%). Aun así, solo el 78% del profesorado sintió que esta capacitación había tenido  
2141 un resultado positivo en su quehacer diario (OCDE, 2020).

2142

2143

2144        **3.8. Finlandia**

2145        Los y las docentes en Finlandia reciben una sólida preparación docente inicial (PTI)  
2146 teórica y práctica a la que se accede mediante un examen altamente competitivo. Todos los y  
2147 las docentes de educación secundaria superior básica y general tienen un título de maestría y,  
2148 según los informes de PISA 2018, el 93% están completamente certificados, en comparación  
2149 con un promedio de la OCDE del 86%. Además, en el informe TALIS 2018 (OCDE, 2019),  
2150 el 87% de los y las docentes finlandeses habían completado la PTI formal que abarca el  
2151 contenido, la pedagogía y la práctica en el aula en algunas o todas las asignaturas, en  
2152 comparación con un promedio de la OCDE del 79%. Sin embargo, para casi todos los  
2153 componentes de la PTI sobre los que se preguntó a los y las docentes, los docentes  
2154 finlandeses se sintieron menos preparados que sus homólogos de la OCDE. Según el estudio  
2155 sobre el sistema finlandés de Darling-Hammond (2017), , podemos observar que los:

2156

2157        estándares operan de dos maneras: a través del marco común que guía el currículo de  
2158 formación docente en las ocho universidades que ofrecen programas de preparación, y  
2159 a través del examen de ingreso que deben realizar los candidatos a la escuela primaria  
2160 para ser considerados docentes. (p. 297)

2161

2162        Las condiciones en las que trabajan los profesores son relativamente favorables. En  
2163 2018, los profesores finlandeses en secundaria anualmente impartieron clases durante 677  
2164 horas en primaria en comparación con los promedios de la OCDE de 783 y 709 horas. Por  
2165 otro lado, en la educación básica, la proporción de profesorado con más de 50 años están  
2166 por debajo de la media de los países de la OCDE (Kumpulainen, 2018).

2167        Todas las titulaciones de profesorado comprenden estudios pedagógicos de 60  
2168 créditos ECTS. Estos estudios habilitan al profesorado para ejercer en cualquier nivel o tipo  
2169 de educación, siempre que hayan cursado otros estudios necesarios. Además de los estudios  
2170 teóricos en pedagogía y didáctica, estos estudios comprenden prácticas docentes en centros  
2171 educativos. Las prácticas docentes de los estudios pedagógicos se organizan en escuelas  
2172 universitarias de formación del profesorado y en los denominados centros de formación  
2173 profesional (Eurydice, 2024).

2174        También es conveniente indicar que, en la formación docente de una asignatura, los  
2175 estudiantes suelen solicitar primero cursar una asignatura específica en la facultad  
2176 universitaria correspondiente y, tras uno o dos años de estudio, solicitar la formación  
2177 docente de una asignatura. En algunas universidades y facultades, los estudiantes también

2178 pueden solicitar directamente la formación docente de una asignatura. En estos casos, la  
2179 formación se imparte en colaboración con el departamento de formación docente, los  
2180 departamentos de la asignatura correspondiente y las escuelas de formación docente. El  
2181 departamento de formación docente se encarga de impartir los estudios pedagógicos,  
2182 mientras que los departamentos de la asignatura de las diferentes facultades imparten la  
2183 formación en las asignaturas docentes. Estos estudios se cursan en paralelo y en interacción.  
2184 La formación docente de una asignatura tiene una duración de 5 a 6 años.

2185 La formación del profesorado de aula consiste en estudios básicos, de asignatura y  
2186 avanzados en educación, estudios de asignaturas secundarias y práctica docente. El  
2187 profesorado de aula puede impartir docencia en todas las asignaturas de 1.<sup>º</sup> a 6.<sup>º</sup> curso.  
2188 Puede especializarse en la enseñanza de una o varias asignaturas de sus asignaturas  
2189 secundarias. La finalización de un curso extensivo en una asignatura secundaria (estudios en  
2190 la asignatura de al menos 60 créditos ECTS incluidos en la formación del profesorado de  
2191 asignatura) también da derecho a ejercer como profesor de asignatura en los cursos de 1.<sup>º</sup> a  
2192 9.<sup>º</sup> de educación integral. La mayoría de los profesores de aula que se gradúan actualmente  
2193 han obtenido cualificaciones docentes tanto de aula como de asignatura.

2194 El Máster en Formación del Profesorado de Clase consta de los siguientes módulos  
2195 de estudio: 1) Estudios de lenguaje y comunicación, 2) Estudios básicos y temáticos en  
2196 educación, 3) Estudios avanzados en educación, 4) Estudios de materias menores, y 5)  
2197 Estudiosopcionales (Eurydice, 2024).

2198 Las prácticas docentes pueden incluirse en los estudios básicos, de asignatura y  
2199 avanzados. Consisten en prácticas de orientación, como parte de los estudios de la asignatura  
2200 de educación, y prácticas avanzadas. En las prácticas de orientación, los estudiantes se  
2201 familiarizan con la enseñanza y el alumnado. Los estudiantes realizan prácticas en parejas o  
2202 individualmente en centros docentes afiliados o en escuelas de formación docente de  
2203 universidades. Observan la enseñanza, trabajan en equipo y practican la docencia. En las  
2204 prácticas avanzadas, los estudiantes reciben formación para impartir diferentes asignaturas,  
2205 planificar clases, utilizar métodos básicos de enseñanza y evaluar la instrucción y el  
2206 aprendizaje.

2207

### 2208 ***Profesorado de asignaturas en educación comprensiva y educación secundaria superior***

2209 En la formación del profesorado de asignaturas, la materia principal del estudiantado  
2210 es la que pretenden impartir. Se exceptúa estudiantado seleccionado para la formación de  
2211 profesorado de asignaturas de economía doméstica y artesanía (trabajo textil, trabajo técnico),

2212 son admitidos en las facultades universitarias de educación, donde se imparte principalmente  
2213 la formación. En otras formaciones de profesorado de asignaturas, el estudiantado es  
2214 seleccionado para las unidades educativas que imparten las áreas pertinentes de ciencias o  
2215 artes. Los y las estudiantes que aspiran a ser profesorado de asignaturas estudian de acuerdo  
2216 con el programa de profesorado de asignaturas en la facultad de su asignatura principal. La  
2217 formación se organiza de tal manera que los Departamentos de las Facultades son  
2218 responsables de impartir la instrucción en la materia correspondiente, mientras que el  
2219 Departamento de Formación de Profesorado es responsable de organizar sus estudios en  
2220 educación.

2221 Las prácticas docentes se realizan en centros docentes afiliados o en las escuelas de  
2222 formación docente de las universidades. La formación incluye las siguientes áreas (Eurydice,  
2223 2024):

2224 1) Observación docente. Las horas reservadas para la observación docente se  
2225 distribuyen adecuadamente entre los diferentes períodos de práctica docente.

2226 2) Impartir clases supervisadas, solo o junto con otros docentes en prácticas. El  
2227 número de prácticas varía según la naturaleza de las asignaturas, el nivel de los métodos de  
2228 enseñanza, las necesidades de práctica del docente y los recursos del centro.

2229 3) Asesoría grupal didáctica de la asignatura. Esta asesoría incluye reuniones de  
2230 discusión, planificación y evaluación entre instructores y estudiantes de magisterio; su  
2231 objetivo es fortalecer la identidad del estudiante como docente.

2232 Además, las escuelas de formación de docentes ofrecen a todos los y las docentes en  
2233 formación conferencias pedagógicas, seminarios y otros tipos de enseñanza sobre tareas  
2234 escolares.

2235

### 2236 ***Maestros y maestras de necesidades educativas especiales***

2237 Los estudios de docentes de necesidades especiales se centran en el desarrollo de  
2238 infancia y juventud, el reconocimiento y diagnóstico de las capacidades de desarrollo y  
2239 aprendizaje, así como la planificación e implementación de intervenciones y otras  
2240 enseñanzas. El estudiantado también adquiere una perspectiva del papel que desempeñan las  
2241 familias, las escuelas y el resto de la sociedad en el desarrollo y la escolarización. Las áreas  
2242 profesionales centrales son la Educación y Cuidados de Primera Infancia (ECEC), la  
2243 educación integral, la educación secundaria, la rehabilitación y otros cuidados institucionales,  
2244 así como diferentes tareas de investigación y administración en la escuela, la salud y los  
2245 servicios sociales.

2246 A menudo, el estudiantado cuenta con un plan de estudios individual y un profesor o  
2247 profesora tutora. El aprendizaje y la evaluación entre pares también se consideran valiosos  
2248 para el desarrollo de la comprensión y el rendimiento de los estudiantes. Al igual que en toda  
2249 la formación docente, la interacción entre la teoría y la práctica, y un enfoque investigativo,  
2250 son fundamentales (Eurydice, 2024).

2251

2252

2253 **3.9. Comparativa entre los países seleccionados**

2254 En la Tabla 6 se muestra un análisis comparativo de los diferentes países analizados  
2255 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>Estructura del programa de formación inicial</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>Curriculum y competencias del profesorado de Educación Primaria</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>Prácticas pedagógicas y evaluación</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 continuo 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>Reformas y tendencias recientes</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

2261 A modo de conclusión comparativa, conviene destacar que los países analizados  
2262 coinciden en varias tendencias exitosas: un elevado rigor en la selección inicial de  
2263 aspirantes al magisterio, una formación práctica prolongada y tutorizada en escuelas reales,  
2264 exigencia de posgrados o formación continuada para especializarse, y sistemas de inducción  
2265 o mentoría al inicio de la carrera, entre otros.

2266 Estas directrices internacionales muestran que la mejora de la formación inicial no se  
2267 basa únicamente en la extensión temporal de los programas, sino en la calidad de las  
2268 experiencias formativas, la articulación entre teoría y práctica, y el acompañamiento  
2269 profesional desde el acceso hasta la consolidación en la profesión.

2270 En este sentido, la comparación internacional ofrece no solo referentes estructurales,  
2271 sino también culturales y organizativos que invitan a repensar el modelo actual. La  
2272 adaptación al contexto español debe basarse en un análisis crítico y comprometido, que  
2273 incorpore estas evidencias para fortalecer el perfil profesional del profesional de Educación  
2274 Primaria como figura clave en los sistemas educativos del siglo XXI.

2275

2276

2277

2278  
2279

2280 **Capítulo 4. Perfiles profesionales, objetivos formativos y**  
2281 **competencias clave en la formación del profesorado de**  
2282 **Educación Primaria**

2283  
2284

2285 **Ideas clave**

- 2286 • La definición del Grado en Educación Primaria requiere una reflexión profunda  
2287 articulada en torno a tres ejes interrelacionados: los perfiles profesionales a formar, los  
2288 objetivos que orientan la formación y las competencias necesarias para responder a las  
2289 demandas del sistema educativo.
- 2290 • La formación debe proporcionar aprendizajes fundamentales disciplinares y  
2291 didáctico-disciplinares sólidos, capacitar profesionales adaptados al contexto actual, dotarlos  
2292 de estrategias didácticas eficaces, desarrollar habilidades de gestión y comunicación, atender  
2293 a la diversidad, integrar tecnología, fomentar el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, el  
2294 compromiso ético y la conciencia social de la educación.
- 2295 • Necesidad de que las universidades refuerzen la formación de distintos perfiles  
2296 profesionales capaces de cubrir todas las necesidades formativas demandadas por el  
2297 alumnado en cuanto a la enseñanza de materias como en metodologías inclusivas, educación  
2298 emocional y estrategias de personalización del aprendizaje.
- 2299 • Importancia de superar el modelo tradicional de asignaturas aisladas y desconectadas  
2300 de la realidad escolar y social debe superarse por un currículo global, actualizado e integrado  
2301 que conecte con la escuela y los diversos entornos educativos mediante correlación  
2302 disciplinar, didáctica y transversal, capaces de promover una educación integral y funcional.
- 2303 • El Marco de Competencias Profesionales Docentes (MCPD) del MEFPD (2024)  
2304 identifica tres áreas fundamentales de competencias para los docentes: Aprendizaje y  
2305 Enseñanza, Acción Socioeducativa Integral y Compromiso Profesional, con las que es  
2306 conveniente alinear los resultados de aprendizaje del Grado.

2307  
2308       El Grado en Educación Primaria tiene un carácter profesionalizante, es decir, prepara  
2309 y habilita a los estudiantes para desempeñar una profesión concreta: la de maestro y maestra.

2310 En las finalidades y principios generales del currículum de Educación Primaria de la  
2311 LOMLOE (2020), se establece que la Educación Primaria tiene como objetivo garantizar una  
2312 formación integral que contribuya al desarrollo personal y académico del alumnado, desde  
2313 una perspectiva competencial e inclusiva, que requiere equilibrar los contenidos  
2314 conceptuales, procedimentales y actitudinales.

2315 Por tanto, la configuración de los futuros planes de estudios del Grado en Educación  
2316 Primaria exige una reflexión conjunta en torno a tres ejes fundamentales: los perfiles  
2317 profesionales que se desean formar, los objetivos formativos que guían este proceso y las  
2318 competencias que deben adquirirse para responder eficazmente a las demandas del sistema  
2319 educativo. Estos elementos no pueden entenderse de forma aislada, sino como partes  
2320 interdependientes de un mismo entramado formativo que define la identidad profesional del  
2321 maestro y la maestra del siglo XXI

2322 La racionalidad histórica de diseño curricular ha apostado por asignaturas aisladas, sin  
2323 conexión entre sí, diseñadas por las esferas académicas universitarias, sin contacto con la  
2324 escuela y desvinculadas de los procesos sociales educativos. Esta propuesta, debería ser  
2325 superada por un currículo más global, actualizado e integrado, en conexión con diferentes  
2326 escenarios educativos, políticos y sociales, para contribuir de manera transversal a la misión  
2327 colectiva de la educación (García, 2024).

2328 Los objetivos de la titulación de Grado en Educación Primaria, la concreción de los  
2329 conocimientos, destrezas y valores que forman parte del perfil de egreso docente y los  
2330 resultados de aprendizaje que debe adquirir el estudiante en términos de saberes, habilidades  
2331 y competencias resumen el conjunto de aprendizajes, experiencias y principios educativos  
2332 básicos para el desarrollo profesional, la educación de la actitud docente y la orientación de la  
2333 identidad profesional.

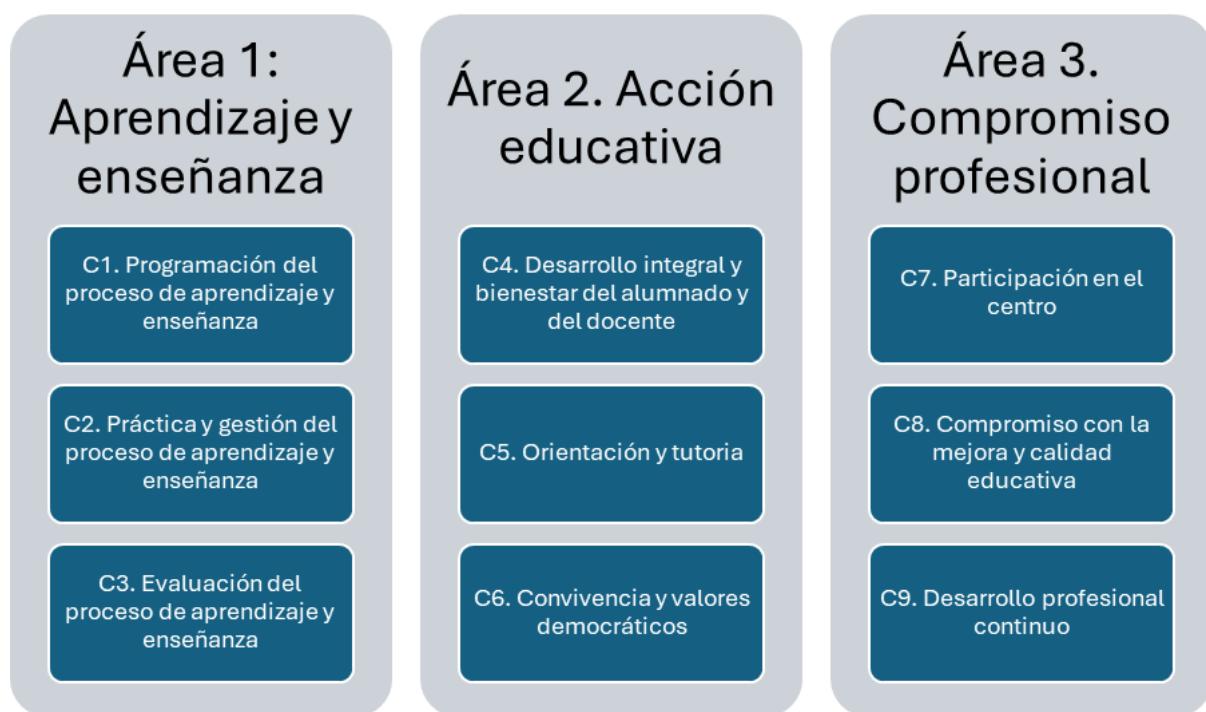
2334 La formación inicial del profesorado debe articularse en coherencia con los  
2335 documentos legislativos vigentes que regulan el funcionamiento del sistema universitario  
2336 responsable de la formación del profesorado, en concreto la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de  
2337 marzo, del Sistema Universitario (LOSU); la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por  
2338 la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), el  
2339 Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las  
2340 enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, y el Decreto  
2341 157/2022, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación  
2342 Primaria; teniendo en cuenta además los marcos de referencia científicos y profesionales  
2343 que orientan la práctica docente y su desarrollo a lo largo de toda la carrera profesional, así

2344 como las perspectivas éticas, psicológicas, teóricas, históricas, sociológicas, pedagógicas y  
 2345 didácticas, y el Marco de Competencias Profesionales Docentes (MCPD), impulsado por el  
 2346 Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024) (ver Figura 3 para  
 2347 versión inicial y Figura 4 para versión actual, tras diferentes consultas, incluida la realizada  
 2348 a las Facultades de Educación integradas en la CoDE), que ha contribuido a ordenar,  
 2349 planificar y evaluar los procesos formativos desde una lógica de progresión competencial,  
 2350 específicamente en el Nivel 0 del MCPD en el que se definen los conocimientos, destrezas y  
 2351 actitudes necesarias para el ejercicio de la profesión docente en su nivel inicial. En esta  
 2352 dirección, en el presente capítulo los Resultados de Aprendizaje del Grado en Educación  
 2353 Primaria se alinean de forma explícita con dicho marco de referencia, garantizando así una  
 2354 transición coherente entre la formación inicial y el ejercicio profesional,

2355

2356 **Figura 3**

2357 *Marco de Competencias Profesionales Docentes inicial propuesto por el Ministerio de  
 2358 Educación, Formación Profesional y Deportes durante el proceso de elaboración de este  
 2359 Libro Blanco*



2360

2361 C10. Liderazgo-Comunicativa docente – C11. Digital docente – C12. Lingüística docente

2362

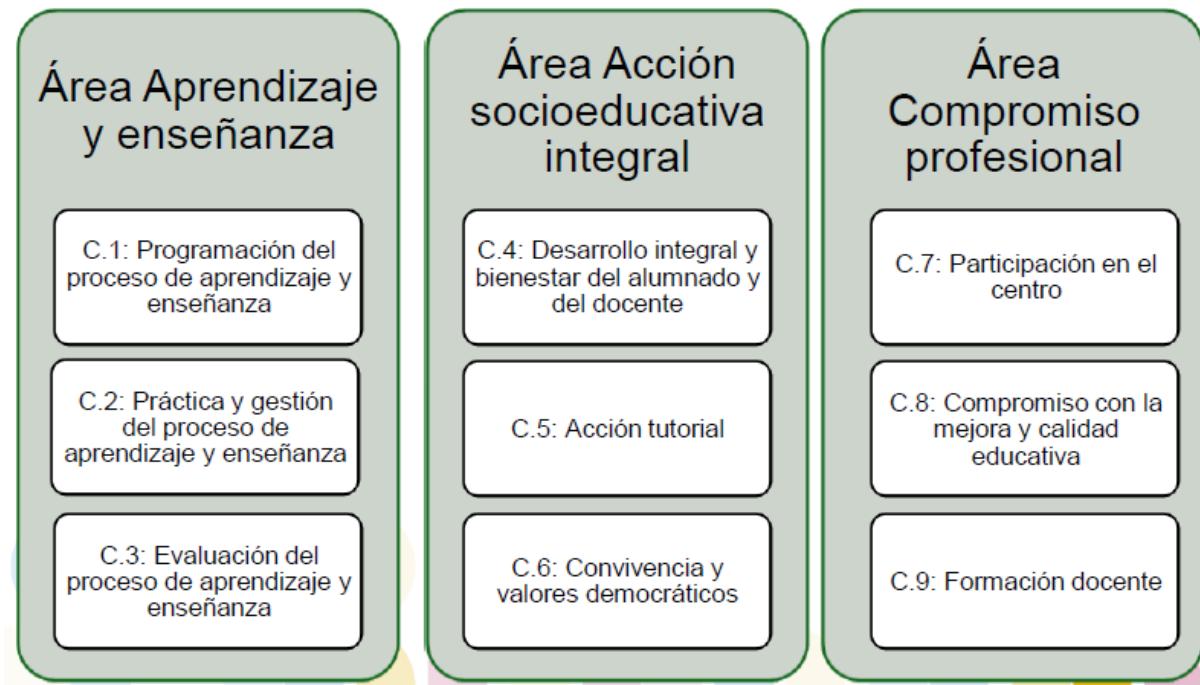
2363

2364

2365

2366 **Figura 4**

2367 *Marco de Competencias Profesionales Docentes actual propuesto por el Ministerio de*  
 2368 *Educación, Formación Profesional y Deportes durante el proceso de elaboración de este*  
 2369 *Libro Blanco*



2370  
 2371 C10. Liderazgo-Comunicativa docente – C11. Digital docente – C12. Lingüística docente  
 2372

2373 Teniendo en cuenta la normativa actual (Orden ECI/3857/2007; Real Decreto  
 2374 157/2022), la consecución de las competencias profesionales para la docencia en Educación  
 2375 Primaria debe tener en cuenta los objetivos educativos y las competencias clave del  
 2376 currículo de la etapa de Educación Primaria: competencia en comunicación lingüística,  
 2377 competencia plurilingüe, competencia matemática y competencia en ciencias, tecnología e  
 2378 ingeniería, competencia digital, competencia personal, social y de aprender a aprender,  
 2379 competencia ciudadana, competencia emprendedora, y competencia en conciencia y  
 2380 expresión cultural.

2381 Una condición inherente al concepto de competencia es la transversalidad en el  
 2382 sentido de que todos los aprendizajes contribuyen a su consecución. De la misma manera, la  
 2383 adquisición de cada una de las competencias clave contribuye a la adquisición de todas las  
 2384 demás. No existe jerarquía entre ellas, ni puede establecerse una correspondencia exclusiva  
 2385 con una única área, ámbito o materia, sino que todas se concretan en los aprendizajes de las  
 2386 distintas áreas, ámbitos o materias y, a su vez, se adquieren y desarrollan a partir de los  
 2387 aprendizajes que se producen en el conjunto de las mismas.

2388 En el siglo XXI, el sistema educativo requiere de profesionales con una formación  
2389 amplia, contextualizada y diversificada, capaces de responder a los retos de una sociedad en  
2390 constante cambio (CRUE, 2024). La creciente diversidad en las aulas, tanto en términos  
2391 culturales como en necesidades educativas especiales, exige que los centros cuenten con  
2392 distintos profesionales con distintas habilidades específicas para atender a un alumnado con  
2393 distintos ritmos y estilos de aprendizaje (Puyol, 2021). Asimismo, responder a la integración  
2394 de las tecnologías digitales en el aula, la enseñanza bilingüe o plurilingüe, etc. En este  
2395 sentido, las universidades deben reforzar la formación de distintos profesionales que pueden  
2396 cubrir todas las necesidades formativas demandadas por el alumnado en cuanto a la  
2397 enseñanza de materias como en metodologías inclusivas, educación emocional y estrategias  
2398 de personalización del aprendizaje (Ministerio de Educación y Formación Profesional,  
2399 2022).

2400 En este contexto, las administraciones educativas, las universidades y los propios  
2401 docentes deben colaborar para asegurar que la educación en España continúe siendo un  
2402 motor de desarrollo social y cultural, con profesionales preparados para afrontar los retos  
2403 del futuro.

2404

2405

#### 2406 4.1. Objetivos de la titulación

2407 1. Aprendizajes fundamentales en Educación Primaria. Proporcionar una formación  
2408 sólida en las áreas clave de la Educación Primaria, incluyendo Lengua Castellana y  
2409 Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, Educación Plástica y  
2410 Visual, Música y Danza, Educación Física y Lengua Extranjera, priorizando un  
2411 conocimiento profundo de segundas y terceras lenguas, fomentando la lectura crítica en el  
2412 análisis de textos literarios, históricos, matemáticos, científicos, artísticos y culturales y su  
2413 integración en el aprendizaje de otras áreas.

2414 2. Formación de profesionales competentes y adaptados al contexto actual. Capacitar  
2415 a los futuros docentes para ejercer la enseñanza en Educación Primaria, dotándolos de  
2416 conocimientos teóricos y prácticos que les permitan responder a los desafíos educativos  
2417 actuales de los diversos entornos escolares, teniendo en cuenta la atención a la diversidad,  
2418 las dinámicas de desigualdad y los cambios socioculturales.

2419 3. Estrategias didácticas y metodologías de enseñanza. Dotar a los futuros docentes  
2420 de estrategias pedagógicas y didácticas innovadoras, basadas en la evidencia, que se adapten  
2421 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

2456 exigencias de su rol como tutores/as y guías del proceso de enseñanza-aprendizaje, el trabajo  
2457 coordinado con las familias y la comunidad, para orientar el desarrollo integral del alumnado.

2458

2459

#### 2460 **4.2. Perfil de egreso**

2461 Los egresados y egresadas del Grado en Educación Primaria son profesionales de la  
2462 enseñanza especializados en la planificación, desarrollo y evaluación de procesos didáctico-  
2463 disciplinares eficaces y adaptados a la etapa de Educación Primaria. Poseen una formación  
2464 sólida en las distintas áreas del currículo y en las metodologías propias que favorecen un  
2465 aprendizaje activo, significativo e interdisciplinar, demostrando dominio sólido en la  
2466 interrelación entre las materias del currículo (Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales,  
2467 Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, Lenguas cooficiales –en su caso– Educación  
2468 Plástica y Visual, Música y Danza, Educación Física, etc.) y su didáctica específica.

2469 Son docentes capaces de diseñar entornos educativos que promuevan la autonomía, la  
2470 motivación y el desarrollo integral del alumnado con estrategias, técnicas y recursos que  
2471 respondan a las necesidades específicas de cada estudiante y su entorno. Su actuación  
2472 educativa se fundamenta en la inclusión, la equidad y la atención a la diversidad,  
2473 garantizando la participación activa y la igualdad de oportunidades de todo el alumnado. Para  
2474 ello, poseen las estrategias necesarias para gestionar adecuadamente las situaciones de aula y  
2475 tutorizar el desarrollo global del alumnado de Primaria.

2476 Se trata de profesionales con preparación para desempeñarse con flexibilidad en una  
2477 sociedad diversa y en constante transformación, adaptándose a cambios sociales, culturales,  
2478 científicos, psicológicos, tecnológicos y educativos. Se distinguen por su proactividad,  
2479 iniciativa y capacidad emprendedora, mostrando un compromiso permanente con su  
2480 profesión, pensamiento crítico y una actitud de mejora continua basada en la reflexión sobre  
2481 la propia práctica profesional y la formación permanente.

2482 Son maestros y maestras colaborativas que integran enfoques innovadores en su labor  
2483 diaria, trabajando de manera coordinada con otras profesionales, familias y agentes de la  
2484 comunidad educativa. Fomentan la interacción, el diálogo y la cooperación como valores  
2485 educativos fundamentales para el desarrollo de una ciudadanía responsable, empática,  
2486 resiliente, comprometida con la convivencia democrática, la participación plena en la vida  
2487 social y cívica y la promoción de una educación para el desarrollo sostenible.

2488 Destacan por su actitud ética, responsable y crítica, participando activamente en la  
2489 planificación, producción y análisis de experiencias y proyectos educativos, e implementando

2490 estrategias y recursos analógicos y digitales ajustados a las características del contexto  
2491 escolar.

2492

2493

2494 **4.3. Resultados de aprendizaje**

2495 ***Conocimientos***

2496 K1. Conoce las principales teorías del aprendizaje y del desarrollo, y las aplica en la  
2497 optimización de procesos educativos, de acuerdo a las características del alumnado.

2498 K2. Conoce los condicionantes ético-deontológicos en el desempeño profesional del  
2499 Graduado/a en Educación Primaria, así como las teorías éticas que guían su práctica docente.

2500 K3. Conoce métodos y enfoques pedagógicos y analógicos, tecnológicos diversificados e  
2501 inclusivos, como el constructivismo, el aprendizaje basado en proyectos, la enseñanza  
2502 diferenciada, el aula invertida, el conectivismo, la gamificación y el aprendizaje  
2503 personalizado, y los aplica en procesos educativos.

2504 K4. Conoce enfoques didácticos que incluyen una dimensión disciplinar, interdisciplinar y  
2505 transdisciplinar para favorecer aprendizajes integrados y significativos.

2506 K5. Conoce los fundamentos teóricos y enfoques didácticos específicos asociados al  
2507 desarrollo del aprendizaje en las diferentes áreas curriculares (Ciencias de la Naturaleza,  
2508 Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Plástica y Visual, Música y Danza, Lengua y  
2509 Literatura, Lengua Extranjera y Matemáticas).

2510 K6. Conoce distintas manifestaciones sociales, culturales, literarias, artísticas, musicales y  
2511 multimodales propias y ajena, y comprende sus implicaciones educativas y sociales en  
2512 contextos multiculturales, facilitando la integración de las artes en los procesos educativos.

2513 K7. Conoce el desarrollo evolutivo de la infancia y aplica este conocimiento al diseño de  
2514 espacios, tareas educativas y actuaciones docentes dirigidas a promover el aprendizaje  
2515 escolar y el desarrollo educativo integral.

2516 K8. Reconoce la diversidad del alumnado y las posibles barreras para el aprendizaje y la  
2517 participación.

2518 K9. Aplica los fundamentos de la educación inclusiva y las estrategias básicas para favorecer  
2519 y la inclusión educativa y social del alumnado con discapacidad y otras necesidades  
2520 específicas.

2521 K10. Conoce las bases de la metodología del trabajo científico.

2522 K11. Conoce los fundamentos, estrategias y herramientas básicas de la investigación para  
2523 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 currículum 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 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.

- 2626 H25. Estimula una comunicación empática bidireccional con las familias y otros agentes  
2627 educativos favoreciendo el trabajo en equipo y la parentalidad positiva.
- 2628 H26. Diseña, coordina y pone en marcha en los centros educativos planes de acción tutorial,  
2629 atención a la diversidad, convivencia, etc., actualizados y acordados por toda la comunidad  
2630 educativa.
- 2631 H27. Genera una relación fluida, constructiva y de mutua confianza con las familias de  
2632 todos los estudiantes.
- 2633 H28. Genera entornos de convivencia seguros, fortaleciendo estrategias preventivas e  
2634 interviniendo coordinadamente ante situaciones de crisis, promoviendo relaciones  
2635 interpersonales saludables y el respeto a las normas compartidas.

2636

**2637 Competencias**

- 2638 C1. Planifica, implementa y evalúa los procesos de enseñanza-aprendizaje de las  
2639 matemáticas, vinculando aspectos del razonamiento lógico-matemático y el desarrollo de la  
2640 competencia matemática con situaciones *STEM* mediante recursos digitales y estrategias  
2641 didácticas inclusivas y contextualizadas, fomentando la resolución de problemas y la  
2642 adaptación a la diversidad y al contexto sociocultural del alumnado.
- 2643 C2. Planifica y desarrolla procesos de enseñanza y aprendizaje en lengua castellana y, en su  
2644 caso, lengua cooficial, fortaleciendo la competencia comunicativa, la comprensión lectora y  
2645 la expresión oral y escrita, adecuando las intervenciones a la diversidad lingüística y  
2646 sociocultural del alumnado, fortaleciendo el hábito lector, la identidad lectora, el  
2647 reconocimiento de marcas culturales y el pensamiento crítico integrando la dimensión  
2648 creativa, cultural y patrimonial.
- 2649 C3. Planifica y lleva a cabo intervenciones educativas en lenguas adicionales, facilitando la  
2650 adquisición de competencias comunicativas y fomentando la transferencia entre áreas y la  
2651 diversidad cultural en contextos plurilingües.
- 2652 C4. Planifica y desarrolla procesos educativos que utilizan la música y la danza para el  
2653 desarrollo expresivo, la creatividad, la educación social y emocional, promoviendo la  
2654 difusión y preservación del patrimonio histórico y cultural, el conocimiento y valor educativo  
2655 musical de la sociedad, el desarrollo integral de la persona y la mejora del tejido social.
- 2656 C5. Planifica y desarrolla propuestas didácticas para el área de educación artística (Plástica,  
2657 Visual y Audiovisual), integrando la dimensión creativa, cultural y patrimonial, y  
2658 fomentando la expresión artística en contextos diversos.
- 2659 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

2720  
2721

## 2722 Capítulo 5. Modelos de Estructura Existentes y Propuesta de 2723 Modelos

2724  
2725

### Ideas clave

2726

2727 • La estructura actual se basa en un grado generalista con menciones, y la posibilidad  
2728 de ejercer en todas las áreas excepto las especializadas. El Real Decreto 1594/2011 define  
2729 las especialidades, pero el maestro y la maestra generalista pueden impartir todas las áreas.  
2730 La Orden ECI/3857/2007 establece un grado de 240 ECTS con módulos mínimos de  
2731 formación básica, didáctica y disciplinar, y Prácticum, permitiendo menciones de  
2732 especialización.

2733 • Se analizan tres modelos alternativos para la estructura de la formación inicial, cada  
2734 uno con sus propias ventajas y desventajas en relación con la habilitación profesional y la  
2735 formación de postgrado, lo que lleva a proponer una estructura de **4+1**. Estos modelos son:

2736 - **Modelo A.** Grado habilitante, el cual puede o no ir seguido de un máster no  
2737 habilitante (modelo actual).

2738 - **Modelo B.** Grado seguido de un máster habilitante para el ejercicio profesional.

2739 - **Modelo C.** Grado habilitante para la profesión, con un máster habilitante para  
2740 determinadas funciones o puestos específicos.

2741 • Existe un debate sobre la duración ideal de los estudios (grado y máster), pero el  
2742 foco principal debería estar en las competencias a adquirir y la coherencia entre ambas  
2743 etapas formativas. Un máster de dos años podría dificultar el acceso a la formación de  
2744 postgrado para profesionales en activo y encarecer la formación inicial. Más allá de la  
2745 duración de los estudios es fundamental garantizar la calidad de la formación en los estudios

2746 • La relación entre el Grado y el Máster puede adoptar diversas tipologías, desde la  
2747 formación académica e investigadora hasta la especialización, la profundización didáctica o  
2748 la preparación para otras funciones en la escuela. Se identifican cuatro tipologías de máster:  
2749 orientados a la investigación, vinculados con las especialidades, centrados en didácticas  
2750 específicas y relacionados con funciones escolares (dirección, bibliotecas, etc.).

2751 • Más allá de la estructura curricular, el diseño del Grado debe fortalecer elementos  
2752 clave como ratios racionales en el aula universitaria, un Prácticum robusto y significativo, la

2753 conexión entre teoría y práctica, el desarrollo de la función tutorial en todos los docentes,  
2754 una formación sólida en atención a la diversidad y la alfabetización digital docente,  
2755 formación didáctica profunda, así como una orientación y acompañamiento integral del  
2756 futuro profesional.

2757 • Se requiere impulsar modelos innovadores de formación práctica que incluyan una  
2758 vinculación con la investigación educativa y problemáticas reales, estancias en centros  
2759 combinadas con asignaturas teóricas y el fomento de la reflexión crítica y la metacognición  
2760 en el alumnado en prácticas.

2761 • El Grado en Educación Primaria debe incluir mecanismos institucionales que  
2762 garanticen el acceso, permanencia y éxito académico del alumnado en situación de  
2763 vulnerabilidad socioeconómica o pertenecientes a colectivos históricamente excluidos del  
2764 sistema universitario, tales como personas migrantes, racializadas, trans, con diversidad  
2765 funcional o de origen obrero.

2766

2767

### 2768 5.1. Estructura actual

2769 La estructura actual de la formación inicial de los maestros y maestras de Educación  
2770 Primaria viene determinada actualmente por dos elementos normativos fundamentales: la  
2771 Orden ECI/3857/2007 y el Real Decreto 1594/2011.

2772 En primer lugar, la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se  
2773 establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que  
2774 habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria establece una  
2775 duración total de 240 créditos ECTS, con el desarrollo de prácticas escolares en centros de  
2776 Educación Primaria y la posibilidad de que las universidades establezcan menciones de  
2777 especialización, de entre 30 y 60 créditos, adecuada a los objetivos, ciclos y áreas de la  
2778 Educación Primaria así como a otras actividades en el margen de competencia de la  
2779 profesión señaladas por la LOE. Los módulos de contenido mínimo establecidos son los  
2780 recogidos en la Tabla 7.

2781

2782 **Tabla 7**

2783 *Módulos del plan de estudios del Grado en Educación Primaria según la Orden*  
 2784 *ECI/3857/2007*

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

2785

2786 No obstante, si se analizan los planes de estudios disponibles en las páginas web de  
 2787 cada una de las universidades españolas, se puede observar que existen notables diferencias  
 2788 en la distribución de ECTS en los tres módulos recogidos en la citada Orden ECI. Además,  
 2789 una situación particular la presentan aquellas universidades que ofrecen créditos referidos a  
 2790 lenguas cooficiales (gallego, catalán, valenciano y euskera), encontrando casos en los que  
 2791 las materias didácticas combinan el castellano con el idioma cooficial, y otros en que se  
 2792 separan claramente las asignaturas en función de la lengua.

2793 En segundo lugar, el Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se  
 2794 establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus  
 2795 funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley  
 2796 Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación determina las siguientes especialidades en el  
 2797 caso de Educación Primaria: Educación Primaria, Lengua Extranjera (inglés, francés, o  
 2798 alemán), Educación Física, Música, Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, además  
 2799 aquella referida a la lengua cooficial en que aplique. En el artículo 3 se especifica el carácter  
 2800 generalista de la figura del maestro o maestra, puesto que desde cualquier especialidad se  
 2801 puede impartir docencia en todas las áreas de Primaria, exceptuando Música, Educación  
 2802 Física, Lenguas extranjeras o lenguas cooficiales. Regula también la adquisición de las

2803 especialidades a través de diferentes vías: superación del proceso selectivo público de la  
2804 correspondiente especialidad o haber cursado el grado en Educación Primaria con mención  
2805 correspondiente a la especialidad. En los futuros planes de estudio del Grado en Educación  
2806 Primaria, convendría revisar el sistema actual de menciones, explorando la posibilidad de  
2807 ampliar nuevas especializaciones en otras áreas de conocimiento (por ejemplo, didáctico-  
2808 disciplinares) o en función de las necesidades emergentes del sistema educativo.

2809

2810

## 2811 **5.2. Propuestas de estructura de la formación inicial del docente en Educación Primaria**

2812 Los planes de estudios actuales del Grados en Educación Primaria no se hallan  
2813 ajustados al currículo de Educación Primaria, recogido en el Real Decreto 157/2022, ya que  
2814 este establece ocho competencias clave:

- 2815 a) Competencia en comunicación lingüística.
- 2816 b) Competencia plurilingüe.
- 2817 c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.
- 2818 d) Competencia digital.
- 2819 e) Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- 2820 f) Competencia ciudadana.
- 2821 g) Competencia emprendedora.
- 2822 h) Competencia en conciencia y expresión culturales.

2823 Todas estas se abordan directamente desde el currículum de dicha etapa educativa.  
2824 Por ello, si los futuros docentes no reciben una formación adecuada en dichas competencias,  
2825 será muy difícil que puedan contribuir de manera efectiva al desarrollo de las mismas en el  
2826 alumnado.

2827 En las Facultades de Educación, el aprendizaje de las materias ha de estar vinculado a  
2828 la promoción de valores que reflejan las orientaciones del currículo actual, como la educación  
2829 para la sostenibilidad, la defensa del patrimonio y el consumo responsable, la cultura de paz,  
2830 la imaginación y la creatividad, los derechos humanos, el pensamiento crítico, la igualdad de  
2831 género, entre otros. Estos valores, además, están alineados con marcos internacionales como  
2832 los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030, que se deben trabajar desde  
2833 los diferentes módulos de formación (formación básica, didáctico y disciplinar, así como  
2834 Prácticum). Así, se contribuye a construir los fundamentos de una educación inclusiva, para y  
2835 con todas las personas. Una educación que promueve una ciudadanía crítica y global, basada  
2836 en una cultura democrática. Esta visión educativa necesariamente incorpora la perspectiva de

2837 género, la justicia social y la atención a la diversidad como ejes transversales, tal como  
2838 establece el Real Decreto 157/2022.

2839 Para garantizar lo anterior, es imprescindible llevar a cabo una evaluación rigurosa de  
2840 los actuales planes de estudios (según la Orden ECI/3857/2007), con el objetivo de identificar  
2841 buenas prácticas y transformar los aspectos que requieren mejora. Esta revisión debe tener en  
2842 cuenta, además del análisis de la formación en otros contextos internacionales, los avances en  
2843 investigación e innovación dentro del ámbito educativo, y siempre con la mirada puesta en la  
2844 formación de la ciudadanía del futuro, y las observaciones y propuestas que se recogen en  
2845 este documento (las cuales emanan a iniciativa de la CoDE). En este sentido, se propone una  
2846 reflexión colectiva y consensuada, que permita detectar las nuevas necesidades formativas  
2847 del profesorado de Educación Primaria y dar respuesta a los desafíos educativos actuales y  
2848 futuros.

2849 Por lo tanto, la propuesta de formación de un Grado en Educación Primaria no puede  
2850 plantearse de modo desligado a otros elementos y cuestiones clave con las que este grado va  
2851 a interactuar, como los requisitos para el acceso a la profesión docente, la formación de  
2852 postgrado, la especialización o el desarrollo a lo largo de la carrera profesional. Esto conlleva  
2853 la necesidad de plantear un esquema integrado de la relación entre la formación inicial de  
2854 grado y la formación de postgrado.

2855 El currículo debe reorganizarse alrededor de ejes formativos integradores que  
2856 permitan superar la fragmentación disciplinar y faciliten la adquisición de competencias  
2857 profesionales en contextos reales (CoDE, 2024), y aborden transversalmente las  
2858 desigualdades sociales y educativas, facilitando la adquisición de competencias profesionales  
2859 en contextos diversos y actualmente atravesados por grandes capas de desigualdad. Se  
2860 propone una estructura más flexible, con menor carga de contenidos teóricos desvinculados  
2861 del aula y una mayor presencia de formación psicopedagógica y didáctica, didácticas  
2862 específicas, trabajo por proyectos, interdisciplinariedad y tareas ligadas a la realidad  
2863 profesional, una mayor coordinación entre las distintas materias, con una adecuada  
2864 integración de contenidos teóricos fundamentales para contextualizar y analizar críticamente  
2865 la práctica docente. La formación psicopedagógica y didáctica debe estar complementada por  
2866 saberes de fundamentación, como la historia de la escuela, que permiten una comprensión  
2867 estructural de los procesos de esta institución.

2868 La integración entre módulos teóricos y prácticos debe facilitarse desde el primer  
2869 curso, fomentando un aprendizaje situado y significativo (Mielief et al., 2010). Esta  
2870 reestructuración curricular, además, debe acompañarse de mecanismos sistemáticos de

2871 evaluación y mejora continua basados en evidencias de impacto (Comisión Europea, 2023).

2872 A continuación, se presentan diferentes propuestas, junto con el análisis de algunas  
2873 potenciales ventajas y desventajas o limitaciones de cada una de ellas (ver Tabla 8).

2874

#### 2875 ***Modelo A. Grado habilitante para el acceso a la profesión + máster no habilitante***

2876 Ofrece una formación de carácter generalista en el grado, que permite un acceso  
2877 inicial a la profesión docente tras la realización del Grado en Educación Primaria, en el  
2878 contexto internacional encontramos este modelo de grado habilitante en Portugal, España,  
2879 Suiza, Canadá, y también como una de las vías de acceso a la profesión en Reino Unido.

2880 *Ventajas:* Es el modelo actual, en el que la formación inicial se realiza a través del  
2881 grado regulado por la Orden ECIECI/3857/2007, por lo que requiere pocas modificaciones de  
2882 carácter estructural. Asume la formación del maestro/a desde una perspectiva generalista e  
2883 integradora, en consonancia con los requisitos del Real Decreto 1594/2011 de especialidades  
2884 del cuerpo de maestros/as, que señala que cualquier titulado puede impartir las diferentes  
2885 áreas de conocimiento.

2886 *Desventajas:* En cuanto a la formación de grado, la formación de los especialistas  
2887 queda reducida a las menciones, lo que, si bien ofrece una formación generalista con mayor  
2888 profundidad, puede suponer algunas limitaciones en la formación de estos especialistas y en  
2889 la generación de su identidad profesional. En cuanto a la relación con la formación de  
2890 postgrado, puede señalarse que una parte importante del alumnado de máster son estudiantes  
2891 recién graduados/as buscando puntuación para la oposición, no planteándose tanto como una  
2892 opción de formación complementaria o continua sino, en muchas ocasiones, de un modo más  
2893 utilitarista. Esta formación de postgrado suele estar muy alejada de la formación continua y el  
2894 desarrollo de la carrera profesional en el cuerpo docente. Aunque este modelo requiere pocas  
2895 modificaciones estructurales, perpetúa una desconexión entre el grado y el posgrado.

2896 Esto puede limitar la especialización y reducir el impacto del máster como  
2897 herramienta formativa, al ser percibido como un requisito administrativo más que como una  
2898 oportunidad de aprendizaje.

2899

#### 2900 ***Modelo B. Grado + Máster habilitante***

2901 Desde este modelo se plantea una ampliación de la formación inicial docente en  
2902 cuanto a su duración, exigiendo la realización de un máster de especialización tras el grado.  
2903 Este modelo puede apreciarse en otros sistemas educativos como en Alemania, Francia o  
2904 Noruega, entre otros.

2905        *Ventajas:* Este modelo puede presentar importantes beneficios al sostener una  
 2906 formación generalista amplia en el grado, mientras que el máster puede ofrecer mayor  
 2907 formación en cuanto a las especialidades. También puede apreciarse como ventaja en la  
 2908 identidad profesional de los docentes el hecho de que la decisión sobre la especialidad a  
 2909 cursar se realice tras cursar el grado, con un mayor conocimiento del sistema educativo y de  
 2910 las posibles trayectorias profesionales.

2911        *Desventajas:* En este caso los estudios de máster deberían estar ligados a las  
 2912 especialidades, lo que requiere una profunda revisión de la oferta de postgrado. Conlleva una  
 2913 incoherencia con la especialidad general de E. Primaria. Dificulta o ralentiza el acceso a la  
 2914 profesión, lo que puede suponer la elección de aquellos más capaces por otro tipo de sectores  
 2915 laborales, como puede estar ocurriendo con el profesorado de secundaria. Ampliar la  
 2916 cualificación mínima para el acceso a la profesión docente ha de tener un relevante impacto  
 2917 en la equidad, generando importantes sesgos en la población docente: sexo, procedencias  
 2918 culturales, etc. Puede generar barreras económicas para los estudiantes, afectando  
 2919 especialmente a aquellos con menos recursos. Esto podría acentuar desigualdades en el  
 2920 acceso a la profesión docente. Plantear el acceso a la profesión docente como un camino que  
 2921 requiere dos titulaciones diferentes, supone un horizonte demasiado agotador que  
 2922 desincentivaría escoger estudios de maestro/a a muchos estudiantes de familias de clase  
 2923 económica media o media baja. No puede obviarse que aquellos sistemas educativos que  
 2924 establecen este esquema de formación inicial del docente desarrollan estructuras de apoyo a  
 2925 la formación a través de becas, etc.

2926

2927        ***Modelo C. Grado habilitante para el acceso a la profesión + Máster habilitante para  
 2928 determinados puestos/plazas/funciones***

2929        Partiendo del modelo actual de grado habilitante para el acceso a la profesión docente,  
 2930 este modelo propone fortalecer y dar sentido a la formación de postgrado, tanto para la  
 2931 formación continua como para ciertos elementos de especialización. En colaboración con las  
 2932 administraciones educativas podrían establecerse requisitos formativos específicos (estudios  
 2933 de máster, bien con carácter de habilitación, bien con carácter de méritos a valorar...) para  
 2934 acceder a ciertos puestos tales como la participación en equipos directivos, la coordinación de  
 2935 estructuras de centro, PT o AL en centros de secundaria, la supervisión de prácticas escolares  
 2936 de estudiantes de grado, la supervisión de funcionarios en prácticas, acceso a puestos en la  
 2937 administración educativa como asesores de formación en Centro de Profesorado y Recursos o  
 2938 similares, o la coordinación de materias curriculares como matemáticas o educación física,

2939 entre otros.

2940         *Ventajas:* En cuanto al grado es una continuidad del modelo actual, por lo que no  
 2941 serían necesarios cambios estructurales. Asume el máster como formación continua, no  
 2942 dándole tanto valor para el acceso inicial a la profesión sino para el desarrollo de  
 2943 determinadas funciones ligadas al desarrollo de la carrera profesional. Podrían solicitarse,  
 2944 bien másteres específicos habilitantes, bien formación de postgrado, para el desarrollo de  
 2945 determinadas funciones señaladas anteriormente.

2946         *Desventajas:* Supone profundizar en el modelo de máster como formación continua  
 2947 del profesorado, para desarrollar no previa al inicio de la carrera sino a lo largo de la misma.  
 2948 Esto implica dificultades en la conciliación con responsabilidades laborales, personales y  
 2949 familiares, conllevando a potenciales sesgos (sexo, maternidad/paternidad, salud, residencia,  
 2950 implicación en centros de difícil desempeño, entre otros) en el acceso a puestos que requieran  
 2951 dicha formación de postgrado. Para evitar este tipo de sesgos deberían desarrollarse y  
 2952 fortalecerse sistemas de acceso a la formación de postgrado en el profesorado en activo  
 2953 (becas, permisos, traslados temporales, conciliaciones horarias, etc.)

2954

#### 2955 **Tabla 8**

2956 *Modelos de estructuras de formación inicial del profesorado de Educación Primaria*

2957

| <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>—</p> |
|--|---|---|--|----------|

|  |  |   |  |   |
|--|--|---|--|---|
| <p><b>Modelo B. Grado + Máster habilitante</b></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,<br>acentuando<br>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

2976 su implementación, sería imprescindible evitar la fragmentación institucional y asegurar  
2977 mecanismos de coordinación interadministrativa, así como de apoyo económico y  
2978 académico al estudiantado, que garanticen la equidad y la calidad del sistema.

2979

2980

### 2981 **5.3. El debate en la duración de los estudios (grado y máster)**

2982 Una de las discusiones y debates que han aparecido tras el proceso de Bolonia en la  
2983 universidad española ha sido el modelo de estudios de grado cuatro años más uno de máster,  
2984 frente al modelo de tres años de grado y dos de máster. Curiosamente este debate ha tendido  
2985 a desplazar lo que debería ser el centro de la cuestión: las competencias a adquirir y  
2986 desarrollar por los futuros maestros y maestras, así como el encaje entre los estudios de  
2987 grado y los de postgrado.

2988 Tras el análisis de los modelos de esquema del apartado anterior, entendemos que el  
2989 modelo de postgrado de dos años profundizaría en las dificultades que se han señalado en  
2990 cada una de las propuestas:

2991 *Modelo A.* Dificulta el acceso a la formación de postgrado a profesionales en activo  
2992 que buscan profundizar en su formación continua. Los másteres que se plantean como  
2993 méritos para el acceso a la función pública incrementan los costes directos e indirectos,  
2994 encareciendo y alargando el acceso a la profesión.

2995 *Modelo B.* Un máster habilitante de dos años de duración supondría un mayor  
2996 encarecimiento de la formación inicial habilitante, dificultando también de modo importante  
2997 la formación continua y reorientación de carreras profesionales de aquellos docentes en  
2998 activo (por ejemplo, en el caso de docentes en activo que tuvieran que cursar un máster de  
2999 dos años para cambiar de especialidad).

3000 *Modelo C.* Un máster de dos años dificultaría todavía más el acceso a esta formación  
3001 habilitante a los docentes en activo, lo que desactivaría el propio espíritu de este esquema  
3002 (ofrecer formación habilitante a docentes con experiencia para el acceso a determinadas  
3003 funciones), profundizando también en la brecha del acceso a estudios de postgrado para  
3004 aquellos profesionales que no disponen de condiciones socioeconómicas favorables,  
3005 dependiendo de umbrales de renta para acceder a becas y ayudas.

3006 Por ello, se plantea consolidar una formación inicial estructurada según el *modelo*  
3007 *4+1*, como ya se ha argumentado. Este modelo permite articular una formación generalista de  
3008 base en los cuatro años del Grado, con la posibilidad de cursar un quinto año de  
3009 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.

3013

3014

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

3044 como otra vía para obtener la especialidad, profundizando más en el desequilibrio para  
3045 obtener las especialidades (vía mención de grado versus máster).

3046         *Tipología 3.* Máster centrado en una o diferentes didácticas específicas o formación  
3047 didáctico-disciplinar. Este tipo de formación de postgrado estaría relacionado con la  
3048 formación continua del docente de Educación Primaria, buscando la profundización o  
3049 ampliación en una o varias didácticas específicas, no tan dirigidos a la carrera académica e  
3050 investigadora, por ejemplo, en el ámbito del desarrollo de la competencia matemática, la  
3051 educación física o la didáctica de la expresión musical. En el ámbito internacional tenemos  
3052 ejemplos en la Universidad de Ginebra o en la Zurich University of Teacher Education, que  
3053 incluyen la posibilidad de elegir módulos específicos en Historia, matemáticas, música,  
3054 alemán, artes visuales, entre otros

3055         *Tipología 4.* Másteres relacionados a otras funciones o tareas a desempeñar en la  
3056 escuela: dirección (como por ejemplo el desarrollado en la Univ. de Barcelona), Educación  
3057 y Museos (Univ. de Murcia), Máster en Biblioteca Escolar y Promoción de la Lectura  
3058 (Universitat de Barcelona).

3059

3060

### 3061         **5.5. Algunos elementos a potenciar en el desarrollo del Grado**

3062         Más allá de la estructura, número de créditos, contenidos, y relación del Grado con  
3063 el Máster, es necesario considerar algunos elementos clave en el diseño de los futuros  
3064 títulos, de entre los que destacan los siguientes:

3065

#### 3066         ***Acceso a los estudios de Grado en Educación Primaria***

3067         De acuerdo con lo expuesto en el apartado 1.1. donde hemos analizado los modelos  
3068 emergentes de acceso a los estudios de Educación Primaria se propone la implementación  
3069 de un modelo de pruebas específicas de acceso, diseñado a partir de metodologías  
3070 participativas y validado en el marco de la Universidad de las Illes Balears (Oliver-Trobart et  
3071 al., 2021) que incluye el modelo implementado en Cataluña (Martínez et al., 2015). Este  
3072 modelo contempla una estructura en tres fases, orientadas a evaluar tanto las competencias  
3073 académicas como los atributos personales y profesionales necesarios para un desempeño  
3074 docente de calidad:

- 3075         1. Fase de selección cognitiva, incluyendo prueba de comprensión lectora y razonamiento  
3076 crítico, así como prueba de competencia lógico-matemática.  
3077         2. Fase de selección mixta (oral y actitudinal), a través de una presentación videograbada y

3078 entrevista grupal estructurada, orientadas a valorar habilidades comunicativas, capacidad de  
3079 razonamiento y argumentación, competencias interpersonales y motivación y ajuste  
3080 vocacional.

3081 3. Fase de comprobación de elegibilidad. Acreditación de la calificación mínima exigida para  
3082 el acceso a la universidad.

3083 Este modelo ha sido desarrollado en Baleares mediante procesos de deliberación y  
3084 validación en los que han participado más de 500 docentes universitarios y profesionales de  
3085 la educación, así como futuros estudiantes y se ha aplicado con buenos resultados durante  
3086 cinco convocatorias. Entre sus ventajas destacan su valor predictivo en relación con el éxito  
3087 académico y profesional, la posibilidad de identificar perfiles vocacionales y comprometidos,  
3088 así como su articulación con itinerarios de formación personalizados desde el primer curso.

3089 Por todo ello, se recomienda que el sistema español avance hacia la implantación  
3090 estatal de un modelo de selección específico y competencial para el acceso a los estudios de  
3091 Educación Primaria, con márgenes de adaptación autonómica, y con apoyo institucional y  
3092 normativo que garantice su viabilidad, equidad y sostenibilidad. Esta transición debe ir  
3093 acompañada de una definición clara del marco competencial de referencia (como el MCPD),  
3094 la validación científica de los instrumentos de evaluación, definiendo de modo claro los  
3095 criterios de evaluación y una inversión adecuada en recursos materiales y humanos. También  
3096 sería interesante resolver cómo abordar aquellos casos en los que el alumnado que supere esta  
3097 fase pero, posteriormente, presente falta de empatía, dificultad para trabajar en equipo, etc.  
3098

#### 3099 *Apoyo en la decisión vocacional para el acceso a los estudios*

3100 El modelo de pruebas específicas para el acceso a la formación inicial docente precisa  
3101 de ser acompañado de otras intervenciones desde las facultades dirigidas al alumnado de  
3102 educación secundaria que apoyen el proceso de toma de decisiones de dicho alumnado a la  
3103 hora de acceder a estos estudios. Estas intervenciones han de ir dirigidas tanto a ofrecer  
3104 información directa al alumnado de secundaria en su proceso de toma de decisiones, como a  
3105 la dignificación y resignificación social de la profesión del maestro y la maestra. Pueden  
3106 incluir tanto visitas específicas a las facultades de formación de profesorado, como  
3107 intervenciones formativas en los centros de secundaria, difusión de materiales, etc., en los  
3108 que se aborde la profesión y la identidad docente, superando la propia expectativa e ideas que  
3109 el alumnado tiene de la misma. Esto puede contribuir a que el alumnado que acceda a la  
3110 formación inicial presente una identidad profesional más madurada y consciente. También  
3111 puede ser interesante establecer lazos entre la participación en dichas actividades y el proceso

3112 de selección, valorando de algún modo a aquellos candidatos que han participado en alguna  
3113 de las actividades de orientación.

3114

3115 ***Ratios racionales en el aula universitaria para el desarrollo de metodologías coherentes***  
3116 ***con las competencias a desarrollar***

3117 El desarrollo y adquisición de las competencias requeridas en la profesión docente  
3118 plantea la necesidad de aplicar metodologías de enseñanza que van a requerir racionalización  
3119 de las ratios con las que se trabaja en el aula universitaria, tanto en clases de carácter  
3120 magistral como en las clases de carácter más práctico. Para el desarrollo de los nuevos títulos  
3121 sería necesario señalar ratios máximas para ambos tipos de clases, por ejemplo, de 20-30  
3122 estudiantes en clases prácticas y entre 40-60 en clases teóricas.

3123 Se recomienda potenciar metodologías formativas activas y experienciales que  
3124 permitan al alumnado construir conocimiento pedagógico desde la reflexión sobre la acción.  
3125 El aprendizaje basado en problemas, los estudios de caso, la simulación, las técnicas de  
3126 aprendizaje cooperativo y la *Lesson Study* son estrategias metodológicas altamente  
3127 recomendables y necesarias para la mejora de la calidad formativa.

3128

3129 ***Prácticas escolares como elemento clave en el aprendizaje y la conformación de una***  
3130 ***identidad profesional***

3131 Todos los implicados en la formación de futuros docentes coinciden en que el  
3132 prácticum constituye una de las piedras angulares de la formación inicial del profesorado. Es  
3133 en esta dimensión formativa donde el alumnado articula los saberes teóricos, las  
3134 competencias profesionales y el pensamiento pedagógico que configuran su identidad  
3135 docente. Por ello, resulta imprescindible replantear su diseño y desarrollo desde una  
3136 perspectiva integral, progresiva y basada en la evidencia, alineada con las mejores prácticas  
3137 nacionales e internacionales (CoDE, 2022; Furlong et al., 2021; Zeichner, 2021).

3138 De acuerdo con ello proponemos un nuevo enfoque formativo a partir de las  
3139 conclusiones del Grupo de Trabajo de la CoDE “Las prácticas académicas curriculares en las  
3140 titulaciones universitarias de formación inicial de profesorado. Modelos duales, vinculación  
3141 con el trabajo fin de grado y fin de máster y los perfiles de centros y tutores” (CoDE 2022).  
3142 La propuesta sitúa el Prácticum en el marco del modelo de profesional reflexivo, que prioriza  
3143 el desarrollo de la capacidad crítica, la toma de decisiones fundamentadas y la indagación  
3144 sobre la propia práctica como núcleo de aprendizaje. Este modelo rompe con la lógica de las  
3145 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

3180 del estudiantado del Grado en Educación Primaria, y su desarrollo debería permitir  
3181 demostrar de forma integrada la adquisición de competencias profesionales, investigadoras  
3182 y reflexivas. Sin embargo, en muchos planes de estudio el TFG aparece descontextualizado  
3183 del conjunto del itinerario formativo, y especialmente desvinculado de la experiencia del  
3184 Prácticum. Para superar esta desconexión, se propone establecer un vínculo estructural y  
3185 funcional entre el Prácticum y el TFG, que potencie la transferencia entre la práctica y la  
3186 reflexión teórica, y que contribuya a una evaluación auténtica del perfil de egreso. El TFG  
3187 debe vincularse de forma clara con el Prácticum, permitiendo al alumnado desarrollar  
3188 propuestas de intervención basadas en evidencias o investigaciones aplicadas en contextos  
3189 escolares reales. Siguiendo el modelo desarrollado por la Universidad de Málaga, se  
3190 proponen dos modalidades: diseño de intervención educativa basado en el Prácticum o  
3191 investigación sobre una problemática educativa relevante (Chisvert-Tarazona & Tárraga-  
3192 Minguez, 2021; CoDE, 2022). Esta articulación permite una evaluación auténtica del  
3193 desarrollo competencial del futuro docente y refuerza la coherencia formativa entre los  
3194 distintos elementos del grado (Furlong et al., 2021; Zeichner, 2021).

3195 Se propone que las universidades ofrezcan al estudiantado dos modalidades  
3196 claramente diferenciadas de TFG, ambas igualmente válidas desde el punto de vista  
3197 académico y profesional:

3198 • **Modalidad A. TFG vinculado al Prácticum (diseño de intervención educativa)**

3199 Esta modalidad contempla el TFG como una prolongación de la experiencia del  
3200 Prácticum, a partir de la cual el estudiante revisa de forma crítica los aprendizajes  
3201 adquiridos durante sus prácticas, identifica necesidades educativas en un contexto real y  
3202 diseña, implementa y evalúa una propuesta de intervención ajustada a dichas necesidades.  
3203 Este modelo, similar al implantado en universidades como la de Málaga (CoDE, 2022),  
3204 permite valorar el desarrollo competencial desde una perspectiva aplicada y  
3205 profesionalizadora.

3206 • **Modalidad B. TFG como trabajo de investigación educativa**

3207 En este caso, el TFG se concibe como un estudio sistemático sobre una cuestión  
3208 relevante del ámbito educativo (por ejemplo, inclusión, metodologías activas, bienestar  
3209 docente, etc.), que puede o no estar vinculado al contexto de prácticas. Puede adoptar  
3210 diferentes formatos: estudio de casos, investigación-acción, revisión sistemática, análisis de  
3211 datos, entre otros.

3212 Ambas opciones deben ajustarse a los estándares de calidad académica y contar con  
3213 tutorización específica. Para que esta articulación sea efectiva, es necesario valorar la

3214 relación temporal entre TFG y prácticas, bien en paralelo o inmediatamente posterior a la  
3215 última fase del prácticum, favoreciendo así la continuidad del proceso de reflexión y análisis,  
3216 así como establecer criterios comunes de evaluación competencial y prever mecanismos de  
3217 coordinación entre tutores/as de Prácticum y TFG, con posibilidad de compartir seguimiento  
3218 o supervisión si se opta por la modalidad vinculada a las prácticas

3219

3220 ***Contribuir a desarrollar la función de tutoría en el perfil de todo docente***

3221 Dado que la acción tutorial se considera nuclear en el perfil profesional de todo  
3222 docente más allá de la especialidad, curso o responsabilidades que ocupe, es necesario  
3223 fortalecer aquellas competencias, conocimientos y habilidades relacionadas con el desarrollo  
3224 de esta función. El desarrollo de las competencias ligadas a esta función y procesos de tutoría  
3225 y orientación ha de estar ligado tanto a las propias asignaturas teóricas, como en los  
3226 contenidos y actividades desarrolladas en las prácticas escolares (en las que en ocasiones no  
3227 se profundiza en actuaciones como atención a familias, planificación y desarrollo del plan de  
3228 acción tutorial, gestión de la convivencia, etc.), así como en el trabajo fin de grado.

3229

3230 ***Profundizar en la formación para la atención a la diversidad***

3231 La atención a la diversidad, por los mismos motivos que en lo referido a la acción  
3232 tutorial también debería recibir un tratamiento más amplio y no sólo el específico que sí  
3233 pueden realizar el alumnado que escogen dicha mención curricular. La diversidad no  
3234 desaparece en educación física, medio natural y social. En general, los docentes, poseen poca  
3235 formación en este aspecto y el entorno escolar es cada vez más diverso y complejo.

3236 La formación en atención a la diversidad no debe reducirse a discapacidad, sino  
3237 incluir conceptos amplios de diversidad incluyendo diversos vectores como la diferencia  
3238 cultural, la pluralidad lingüística, la desigualdad de clase o la diversa orientación sexual.  
3239 También es especialmente necesario formar en herramientas para prevenir racismos  
3240 estructurales en aulas multiculturales. Existen suficientes evidencias que muestran que la  
3241 formación en educación inclusiva es una carencia en el profesorado en España (Arnáiz et al.,  
3242 2023; Sánchez-Serrano et al., 2021), pero también a nivel internacional (Florian y Camedda,  
3243 2019; UNESCO, 2020), por lo que es necesario realizar un esfuerzo específico en la  
3244 formación en este ámbito.

3245 Tampoco hay que olvidar que la inclusión de la neurodiversidad y los trastornos del  
3246 neurodesarrollo responde a la realidad actual de las aulas, donde cada vez es más frecuente  
3247 encontrar alumnado con perfiles diversos de procesamiento cognitivo y emocional. Por ello la

3248 formación en neurodiversidad debe ser incluida en la formación de atención a la diversidad.

3249

3250 ***Alfabetización digital docente***

3251 El desarrollo de la competencia digital en la formación inicial docente va más allá del  
3252 aprendizaje de las competencias digitales instrumentales, e incluye el desarrollo de  
3253 estrategias docentes complejas para formar en un uso crítico de la tecnología por parte de los  
3254 estudiantes. Los retos que plantea la tecnología en el mundo educativo incluyen mantener la  
3255 atención de los estudiantes frente a las distracciones que plantea el mundo digital, explorar  
3256 las posibilidades para el aprendizaje que permite la inteligencia artificial generativa, o reducir  
3257 la ansiedad por dependencia digital que pueden provocar la presencia ubicua de dispositivos  
3258 digitales. También es necesario formar y concienciar a los futuros docentes sobre las  
3259 problemáticas digitales emergentes como la violencia de género digital y los sesgos  
3260 algorítmicos.

3261 La alfabetización digital del profesorado de primaria debe apoyarse en el Marco de  
3262 Referencia Europeo DigCompEDU (European Commission's Joint Research Centre -JRC),  
3263 Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (DG EAC), y el nuevo marco de  
3264 referencia para la Competencia Digital Docente establecido por el Ministerio de Educación  
3265 (INTEF, 2022) para explotar todo el potencial que la tecnología puede brindar en la  
3266 generación de contenidos de calidad y en la personalización del aprendizaje. El desarrollo en  
3267 el plan de estudios debe permitir a los estudiantes del grado de educación primaria la  
3268 acreditación de los niveles A1 y A2 de competencia digital docente tomando como referencia  
3269 de estos marcos referenciales mencionados y garantizando un desarrollo de la competencia  
3270 digital docente completo y coherente. Es importante también integrar en la formación docente  
3271 el marco de alfabetización en IA para estudiantes de primaria. Una iniciativa conjunta de la  
3272 European Commission y la OECD Education and Skills, respaldada por expertos Code.org y  
3273 numerosos expertos internacionales para el conocimiento y el uso crítico de la inteligencia  
3274 artificial.

3275 Por otro lado, es necesario garantizar el bienestar digital desde la escuela. Por ello es  
3276 crucial poner un énfasis especial en temas acuciantes como en la lucha contra la  
3277 desinformación, la protección de datos personales de menores en la red, el establecimiento de  
3278 criterios para el uso saludable, ético y seguro de tecnología, la protección de los menores en  
3279 la red, y la prevención del ciberacoso y de la violencia de género digital, la promoción de  
3280 entornos virtuales inclusivos y la formación crítica sobre los sesgos de género, raciales y de  
3281 clase en los contenidos y algoritmos digitales.

3282 De igual forma, la formación docente debe considerar el acceso equitativo a los  
3283 recursos tecnológicos, reconociendo las diferencias territoriales y socioeconómicas entre los  
3284 futuros estudiantes de magisterio y sus contextos escolares, evitando la brecha digital entre  
3285 los docentes y por extensión de sus futuros estudiantes especialmente en zonas rurales y de  
3286 bajos recursos económicos.

3287

3288 ***Orientación y acompañamiento de futuros profesionales a lo largo de su formación inicial***

3289 Potenciar los procesos de orientación del alumnado universitario, contribuyendo a un  
3290 desarrollo armónico e integral de su formación académica, social, personal y profesional e  
3291 integrando los diferentes procesos formativos (asignaturas, evaluaciones, prácticas escolares,  
3292 actividades extracurriculares, trabajo fin de grado, etc.). Esto conlleva la consideración de  
3293 diferentes recursos de orientación, tanto generales de la universidad (COIE y similares),  
3294 como específicos de la propia facultad (unidades de orientación, planes de acción tutorial,  
3295 etc.), que aborden el acompañamiento y orientación de los futuros docentes a lo largo de todo  
3296 su proceso de formación inicial:

3297 - En el acceso a la formación: motivación para el acceso a los estudios de grado en  
3298 Educación Primaria, acompañamiento a lo largo de los primeros meses e identificación con el  
3299 perfil profesional.

3300 - A lo largo del Grado: abordaje de las asignaturas, generación de identidad  
3301 profesional, elección de optativas y menciones, prácticas escolares, tutorización del Trabajo  
3302 Fin de Grado, entre otras necesidades de asesoramiento y supervisión, incluyendo programas  
3303 de adaptación curricular a estudiantes con necesidades educativas especiales (personas con  
3304 cargas familiares, deportistas de élite, personas con diversidad funcional),

3305 - Al finalizar el título: toma de decisiones para la transición profesional, estudios de  
3306 postgrado, preparación de oposiciones, etc.

3307 Otros elementos a los que también se ha de atender, aunque no se han abordado de  
3308 modo directo en el presente documento, son los siguientes:

3309 • Estrategias para reducir la carga burocrática del profesorado. Aunque reconocida  
3310 como un obstáculo importante, la sobrecarga administrativa del profesorado en activo  
3311 no ha sido objeto de propuestas concretas en este documento, quedando como línea de  
3312 trabajo futura.

3313 • Mejora de la dotación de recursos e infraestructuras en los centros. La cuestión de los  
3314 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 contaría 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

3355

3356

## 3357 Capítulo 6. Diagnóstico, síntesis y propuesta integrada de 3358 transformación

3359

3360

3361 Este capítulo final tiene como propósito ofrecer una síntesis articulada de los  
3362 contenidos desarrollados a lo largo del Libro Blanco y formular, a partir de ellos, un conjunto  
3363 de propuestas estructuradas que orienten la mejora y transformación de la formación inicial  
3364 del profesorado de Educación Primaria.

3365

3366

### 3367 **6.1. Problemas actuales de la formación**

3368 • La mayoría de las universidades no establece un requisito previo de acceso para el  
3369 Grado en Educación Primaria, existiendo algunos casos puntuales en los que se ha  
3370 implementado en los últimos años una prueba de acceso que valora la competencia  
3371 lingüística, la competencia lógico-matemática y/o el razonamiento crítico.

3372 • El acceso a los estudios de formación docente, consultados distintos modelos del  
3373 ámbito nacional e internacional, debería basarse en un enfoque de evaluación de aptitud  
3374 docente (el cual combine herramientas diversas para evaluar tanto atributos cognitivos como  
3375 no cognitivos), que pueda favorecer perfiles profesionales más comprometidos, de justicia  
3376 social e interseccional para mejorar la equidad y prestigio social de la carrera docente. Por lo  
3377 tanto, se hace necesario establecer una prueba de acceso al Grado en Educación Primaria.

3378 • Existe un gran desajuste entre el número de estudiantes matriculados en el Grado en  
3379 Educación Primaria y la oferta de puestos de trabajo como maestro/a. Además, los datos  
3380 permiten concluir que ha aumentado de manera gradual el peso relativo de la enseñanza  
3381 universitaria privada respecto a la pública en esta titulación. Si bien el desajuste aludido  
3382 podría apuntar hacia la conveniencia de reducir la oferta de plazas, es necesario tener en  
3383 cuenta que, de llevarse a cabo esta propuesta, es probable que el alumnado se devíe a la  
3384 universidad privada, lo que no solucionaría el primer problema y agravaría el segundo.

3385 • La formación inicial del profesorado presenta una escasa integración crítica, ética e  
3386 interdisciplinar, lo que favorece una fragmentación del conocimiento y limita la capacidad de  
3387 los futuros docentes para analizar y transformar de forma reflexiva el contexto político, social

3388 y educativo en el que ejercerán su labor.

3389 • Se detecta una insuficiente preparación para garantizar que los futuros maestros y  
3390 maestras promuevan la construcción activa del conocimiento por parte del alumnado, así  
3391 como para acompañar su desarrollo integral desde una perspectiva psicológica, social,  
3392 evolutiva y cognitiva, lo cual resulta esencial para responder a la complejidad de los entornos  
3393 escolares actuales.

3394 • Las administraciones educativas no fijan criterios y compensaciones que garanticen  
3395 que los centros educativos donde los maestros y las maestras en formación desarrollan las  
3396 prácticas sean adecuados.

3397 • Se observa una desconexión entre las prácticas externas y el Trabajo Fin de Grado  
3398 (TFG) respecto a los objetivos formativos del Grado, lo que dificulta la integración efectiva  
3399 entre teoría y práctica docente y limita su potencial como experiencias de aprendizaje  
3400 vinculadas a la reflexión crítica y a la transformación de contextos escolares reales.

3401

3402

## 3403 **6.2. Síntesis de las mejoras propuestas**

3404 A continuación, se recogen las principales líneas de mejora identificadas a lo largo del  
3405 Libro Blanco, organizadas por ámbitos clave, con el fin de orientar una transformación  
3406 coherente, realista y fundamentada de la formación inicial del profesorado de Educación  
3407 Primaria.

3408

3409

### 3410 **6.2.1. Estructura del Grado y propuesta de modelo formativo 4+1**

3411

#### 3412 **A. Diagnóstico y propuesta estructural**

3413 La estructura actual se basa en un grado generalista con menciones y la posibilidad de  
3414 ejercer en todas las áreas excepto las especializadas. El Real Decreto 1594/2011 define las  
3415 especialidades, pero el maestro y la maestra generalista pueden impartir todas las áreas. La  
3416 Orden ECI/3857/2007 establece un grado de 240 ECTS con módulos mínimos de formación  
3417 básica, didáctica y disciplinar, y Prácticum, permitiendo menciones de especialización.

3418 • Se pueden identificar tres modelos alternativos para la estructura de la formación  
3419 inicial, cada uno con sus propias ventajas y desventajas en relación con la habilitación  
3420 profesional y la formación de postgrado. Estos modelos son:

3421 - **Modelo A.** Grado habilitante, que puede ir seguido o no de un máster no habilitante  
3422 (situación actual).

3423 - **Modelo B.** Grado habilitante + Máster habilitante para la profesión (especialidades).

3424 - **Modelo C.** Grado habilitante + Máster habilitante para determinadas funciones o  
3425 puestos específicos (por ejemplo, dirección de centros, la coordinación de materias  
3426 curriculares, etc.).

3427  
3428 A la luz de los análisis presentados, y con el objetivo de superar las limitaciones de  
3429 los modelos actuales, se propone avanzar hacia un **modelo 4+1** que conjugue una formación  
3430 común de base (4 años de Grado) con la posibilidad de cursar un quinto año de  
3431 especialización habilitante. Este modelo permitiría que todos los graduados y graduadas  
3432 pudieran acceder a la docencia generalista, mientras que quienes optaran por la  
3433 especialización contarían con una doble habilitación: general y específica.

3434 La implementación de esta propuesta exige una coordinación efectiva entre el  
3435 Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, las comunidades autónomas y  
3436 las universidades, a fin de garantizar la coherencia entre la oferta académica, las  
3437 especialidades reconocidas y los procesos de acceso a la función pública. Este modelo  
3438 también podría incorporar una modalidad de máster habilitante integrado (4+1), o bien  
3439 configurar el año adicional como una titulación propia habilitante coordinada estatalmente,  
3440 adaptable a las necesidades del sistema educativo.

3441 • Existe un debate sobre la duración ideal de los estudios (Grado y Máster), pero el foco  
3442 principal debería estar en las competencias a adquirir y la coherencia entre ambas etapas  
3443 formativas, siendo fundamental garantizar la calidad de la formación en los estudios.

3444 • La relación entre el Grado y el Máster puede adoptar diversas tipologías, desde la  
3445 formación académica e investigadora hasta la especialización, la profundización didáctica o  
3446 la preparación para otras funciones en la escuela. Se identifican cuatro tipologías de máster:  
3447 orientados a la investigación, relacionados con las especialidades, centrados en didácticas  
3448 específicas y vinculados a otras funciones escolares (dirección, bibliotecas, etc.).

3449 • El diseño del Grado debe incluir:

3450 - Pruebas específicas de acceso que incluyan diferentes instrumentos y fases para  
3451 evaluar tanto las competencias académicas como los atributos personales y  
3452 profesionales necesarios para un desempeño docente de calidad.

3453 - Ratios racionales en el aula universitaria para el desarrollo de metodologías  
3454 coherentes con las competencias a desarrollar. Se recomienda potenciar metodologías

- 3455 formativas activas y experienciales que permitan al alumnado construir conocimiento  
3456 pedagógico desde la reflexión sobre la acción
- 3457 - Prácticas escolares como elemento clave en el aprendizaje y la conformación de una  
3458 identidad profesional. La propuesta defiende un Prácticum robusto y significativo en el  
3459 marco del modelo de profesional reflexivo, que prioriza la relación entre teoría y  
3460 práctica, el desarrollo de la capacidad crítica, la toma de decisiones fundamentadas y la  
3461 indagación sobre la propia práctica como núcleo de aprendizaje.
- 3462 - Contar con modelos innovadores de formación práctica donde se promueva una  
3463 vinculación con la investigación educativa y problemáticas reales, se fomenten  
3464 estancias en centros combinadas con asignaturas teóricas y tenga lugar el fomento de la  
3465 reflexión crítica y metacognición en el alumnado en prácticas.
- 3466 - Necesidad de redefinir los criterios de selección de centros de prácticas, de establecer  
3467 redes de centros formadores y de formalizar una cooperación más estrecha entre  
3468 universidad y escuela mediante convenios, proyectos compartidos y espacios comunes  
3469 de reflexión. Sólo una articulación fluida entre teoría y práctica, basada en la  
3470 corresponsabilidad institucional y en la evidencia pedagógica, puede generar entornos  
3471 de formación verdaderamente transformadores. Esta visión exige repensar la  
3472 organización del Prácticum y diseñar modelos híbridos que integren formación teórica,  
3473 práctica reflexiva y colaboración profesional desde el inicio de la carrera docente.
- 3474 - Clarificar el vínculo entre el Prácticum y el Trabajo de Fin de Grado (TFG),  
3475 ofreciendo las universidades diferentes modalidades de TFG, como la intervención  
3476 educativa o un trabajo de investigación educativa.
- 3477 - Formación didáctica y didáctico-disciplinar, además de centrada en aspectos  
3478 psicológicos, sociales, evolutivos y cognitivos del alumnado de los centros de  
3479 Educación Primaria. Estos conocimientos son necesarios para el desarrollo de  
3480 competencias docentes eficaces, especialmente en contextos de diversidad y  
3481 complejidad social.
- 3482 - Contribuir a desarrollar la función de tutoría o acción tutorial en el perfil de todo  
3483 docente. Al respecto, se ha de profundizar la atención a familias, la planificación y  
3484 desarrollo del plan de acción tutorial, la gestión de la convivencia, etc.
- 3485 - Profundizar en la formación para la atención a la diversidad (cultural, lingüística,  
3486 social, sexual, etc., incluyendo los trastornos del desarrollo y otros que tienen lugar en  
3487 las aulas de Educación Primaria).
- 3488 - La alfabetización digital docente, la cual incluye no solo la adquisición de

3489 competencias digitales sino su uso eficaz en el aula, así como atender al acceso  
3490 equitativo a los recursos digitales, la concienciación sobre posibles problemáticas  
3491 digitales (como la violencia de género digital, etc.).

3492 - Orientación y acompañamiento integral de futuros profesionales a lo largo de su  
3493 formación inicial tanto a nivel institucional de la propia universidad como de la  
3494 facultad.

3495 - Del mismo modo, el Grado debe disponer de mecanismos institucionales que  
3496 garanticen el acceso, permanencia y éxito académico de estudiantes en situación de  
3497 vulnerabilidad socioeconómica o pertenecientes a colectivos históricamente excluidos  
3498 del sistema universitario, tales como personas migrantes, racializadas, trans, con  
3499 diversidad funcional o de origen obrero.

3500 - Asimismo, convendría revisar el sistema actual de menciones, explorando la  
3501 posibilidad de introducir nuevas especializaciones vinculadas tanto a ámbitos didáctico-  
3502 disciplinarios como a necesidades emergentes del sistema educativo. Esta ampliación  
3503 permitiría ofrecer itinerarios formativos más ajustados a los contextos escolares reales y  
3504 favorecer una mayor flexibilidad y adaptación curricular dentro del propio Grado.

## 3507 **B. Propuestas operativas derivadas**

- 3508 • Adoptar un modelo estructural 4+1 que permita cursar un Grado habilitante  
3509 generalista de cuatro años seguido de un Máster de un año que habilite para  
3510 determinadas especialidades o funciones docentes.
- 3511 • Garantizar la coherencia entre el Grado y el Máster, mediante un diseño curricular  
3512 progresivo, articulado y basado en competencias.
- 3513 • Establecer un marco de especialidades del máster vinculado a las necesidades del  
3514 sistema educativo y coordinado con las administraciones públicas para evitar  
3515 desajustes entre formación y acceso a la función pública.
- 3516 • Permitir que el alumnado que curse únicamente el Grado pueda presentarse a las  
3517 oposiciones de maestro y maestra generalista, mientras que quien curse también el  
3518 Máster acceda a especialidades específicas.
- 3519 • Mantener el carácter habilitante del Grado, pero reforzando su formación  
3520 psicopedagógica, didáctica y disciplinar, especialmente en relación con el nuevo  
3521 currículo de Educación Primaria.

- 3522 • Vincular el diseño curricular al Marco de Competencias Profesionales Docentes  
3523 (MCPD) del MEFPD, asegurando una formación integral, ética, inclusiva y adaptada  
3524 a los retos sociales actuales.
- 3525 • Reorganizar el plan de estudios del Grado en torno a ejes formativos integradores,  
3526 superando la fragmentación disciplinar y conectando los contenidos con la práctica  
3527 educativa real.
- 3528 • Garantizar que el Máster actúe como vía de profesionalización y desarrollo, con  
3529 estructuras de apoyo institucional (becas, reconocimiento, flexibilidad) que eviten  
3530 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 talleres, charlas y actividades conjuntas, para introducir a la realidad de la práctica educativa en los centros educativos.
- 3559
- 3560
- 3561 - Introducir un nivel de exigencia gradual que aumente a medida que el estudiantado adquiere experiencia y confianza en sus habilidades.
- 3562
- 3563 - Fomentar habilidades como la planificación de clases, la adaptación de los procesos educativos, la gestión del aula y la evaluación de los aprendizajes.
- 3564
- 3565 - Propiciar la observación y análisis de las dinámicas grupales, roles sociales, estereotipos y procesos de inclusión/exclusión, aplicando marcos conceptuales apropiados.
- 3566
- 3567
- 3568 - Atender a diferentes aspectos externos al currículum, como la gestión de la diversidad o el trabajo con familias.
- 3569
- 3570 - Establecer mecanismos de reconocimiento e incentivos para los tutores y tutoras de prácticas de los centros educativos que contribuyen significativamente a la formación de los futuros docentes.
- 3571
- 3572
- 3573 - Implementar mecanismos de formación inicial y continua para los tutores y tutoras de los centros.
- 3574
- 3575 - Establecer mecanismos de coordinación entre el profesorado universitario y los tutores y tutoras de prácticas de los centros educativos para el desarrollo fructífero del aprendizaje en prácticas.
- 3576
- 3577
- 3578
- 3579

3580 **6.2.4. Reformulación del TFG**

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

3588 síntesis integradora de su formación inicial, con una orientación claramente  
3589 profesionalizadora, y no únicamente un ejercicio académico final.

3590 - Flexibilizar los formatos, explorando alternativas al modelo tradicional que permitan  
3591 presentar productos más vinculados a la práctica docente y al desarrollo de estrategias  
3592 didácticas específicas, como proyectos de innovación educativa o diseños de  
3593 situaciones de aprendizaje-

3594 - Fortalecer el acompañamiento y ofrecer un mayor apoyo al estudiantado durante el  
3595 proceso de elaboración del TFG (desde su diseño y planificación hasta su culminación).

3596 - Desarrollar competencias digitales para el uso crítico de las herramientas de  
3597 inteligencia artificial, a fin de evitar el plagio y garantizar la autenticidad de los  
3598 trabajos. Asimismo, formación en herramientas de software estadístico y bases de datos  
3599 que faciliten la investigación al estudiantado.

3600

3601

#### **3602 *6.2.5. Transición a la profesión docente y mejora del acceso a la función pública***

3603 • Las distintas fases del acceso a la función pública docente (oposición, concurso y  
3604 prácticas) presentan deficiencias bien documentadas: temarios obsoletos, ausencia de  
3605 evaluación de competencias profesionales reales, descoordinación autonómica, y una fase  
3606 práctica que ha perdido su carácter formativo. Estas limitaciones comprometen la calidad del  
3607 profesorado y su capacidad para afrontar los desafíos educativos contemporáneos. Por ello, se  
3608 propone reformular integralmente estos procesos, estableciendo un modelo coherente y  
3609 progresivo de incorporación a la profesión, que contemple el acompañamiento durante el  
3610 primer año de docencia y valore efectivamente la experiencia profesional previa.

3611

3612

#### **3613 *6.2.6. Colaboración entre universidad y escuela para la innovación educativa***

3614 • Para responder a los retos de un mundo globalizado y digital, es crucial la  
3615 colaboración entre las escuelas y las Facultades de Educación en la generación de innovación  
3616 y transferencia de conocimiento a partir de proyectos colaborativos de investigación-acción.

3617 • Se propone la creación de espacios de desarrollo profesional compartido, donde  
3618 docentes en formación, docentes en ejercicio y profesorado universitario trabajen en  
3619 proyectos conjuntos de innovación e investigación educativa.

3620

3621

3622     **6.2.7. Planificación estratégica de la oferta formativa y adaptación a los cambios sociales**

3623     •     Se evidencia una tendencia al alza de formación no presencial en universidades  
3624     privadas, lo cual plantea desafíos en cuanto al control de calidad, el seguimiento formativo y  
3625     la equidad en el acceso a titulaciones docentes.

3626     •     La formación de maestros y maestras deberá seguir adaptándose a los cambios  
3627     tecnológicos y demográficos para garantizar una preparación acorde con las necesidades del  
3628     sistema educativo.

3629     •     Los retos para la formación, según el Informe TALIS (2024), son las prácticas  
3630     pedagógicas, la tecnología, las oportunidades de desarrollo profesional y la atención a la  
3631     diversidad (acorde con la web del Instituto Nacional de Evaluación Educativa).

3632     •     El desajuste entre la oferta formativa y la demanda laboral dificulta el acceso a  
3633     puestos docentes en el sector público de los titulados en Educación Primaria.

3634     •     A pesar de que las proyecciones demográficas en España muestran una disminución  
3635     progresiva de la población en edad escolar, se estima que en los próximos 15-20 años una  
3636     gran parte de los docentes actuales alcanzará la edad de jubilación, lo que generará una  
3637     demanda significativa de nuevos titulados en Educación. Este proceso de relevo generacional  
3638     será esencial para garantizar la continuidad del sistema educativo y su capacidad de respuesta  
3639     ante los desafíos del siglo XXI (Puyol, 2021).

3640     •     La falta de una planificación adecuada podría llevar a dos escenarios problemáticos:  
3641     una sobreproducción de graduados en educación sin oportunidades de empleo o una escasez  
3642     de docentes en determinadas especialidades o regiones (INE, 2020, 2022, 2024). Para evitar  
3643     estos desequilibrios, es fundamental que las administraciones educativas lleven a cabo  
3644     estudios prospectivos que permitan anticipar las necesidades de personal en cada nivel y  
3645     especialidad educativa (Puyol, 2021). Además, es recomendable fortalecer los mecanismos  
3646     de coordinación entre universidades y consejerías de educación autonómicas con el fin de  
3647     ajustar la oferta académica a las previsiones de empleo docente.

3648     •     Los principales factores para la elección profesional de los estudios de educación  
3649     sigue siendo la estabilidad laboral, la seguridad de los ingresos, el calendario y el horario  
3650     docente compatible con la vida personal.

3651  
3652  
3653     **6.2.8. Referentes internacionales y tendencias en la formación docente**

3654     •     Existe una gran diversidad de modelos y estructuras de formación inicial en diferentes  
3655     países (4 años de Grado, 3 de Grado + 1 de especialización, 3 de Grado + 2 de Máster, 4 de

3656 Grado +1 de Máster, 3 de Grado + 2 de Máster + Prácticas Pedagógicas durante formación  
3657 universitaria...).

3658 • Énfasis en las Prácticas Pedagógicas. A pesar de las diferencias estructurales, las  
3659 prácticas en entornos escolares reales emergen como un componente crucial en la formación  
3660 de los futuros docentes en todos los países examinados. Se trata de prácticas con distintos  
3661 niveles de supervisión y duración, las cuales pretenden vincular significativamente la teoría  
3662 aprendida en la universidad a las demandas concretas del aula, favoreciendo su aplicación  
3663 real y el desarrollo de competencias docentes.

3664 • Importancia de la Formación Continua y el Desarrollo Profesional para mantenerse  
3665 actualizados en nuevas metodologías, investigaciones y cambios curriculares.

3666 • Los desafíos comunes en la formación docente incluyen preocupaciones sobre la  
3667 calidad y homogeneidad de la formación, la adecuada conexión entre la teoría y la práctica, la  
3668 gestión de la creciente diversidad en las aulas, la variabilidad en los contenidos de la  
3669 formación y la necesidad de atraer y retener talento docente.

3670 • Se identifica una tendencia global hacia la profesionalización y la adaptación de la  
3671 formación docente a las necesidades sociales y educativas cambiantes (como la inclusión, la  
3672 atención a la diversidad y la integración de las TIC). Se pone de manifiesto una tendencia  
3673 general hacia una mayor profesionalización de la carrera docente, buscando mejorar las  
3674 condiciones laborales y el reconocimiento social del profesorado.

3675

3676

#### 3677 ***6.2.9. Perfiles profesionales, objetivos y competencias docentes***

3678 • Es necesaria una reflexión profunda y articulada en torno a tres ejes fundamentales:  
3679 los perfiles profesionales que se desean formar, los objetivos formativos que guían este  
3680 proceso y las competencias que deben adquirirse para responder eficazmente a las demandas  
3681 del sistema educativo. Estos elementos no pueden entenderse de forma aislada, sino como  
3682 partes interdependientes de un mismo entramado formativo que define la identidad  
3683 profesional del maestro y la maestra del siglo XXI.

3684 • Dentro de los objetivos clave de la formación en Educación Primaria se ha de partir  
3685 de que la formación se centre en proporcionar aprendizajes fundamentales disciplinares y  
3686 didáctico-disciplinares, capacitar profesionales adaptados al contexto actual, dotarlos de  
3687 estrategias didácticas eficaces, desarrollar habilidades de gestión y comunicación, atender a la  
3688 diversidad (por ejemplo, atender a un alumnado con distintos ritmos y estilos de aprendizaje),  
3689 integrar las tecnologías digitales en la enseñanza, la enseñanza bilingüe o plurilingüe,

3690 fomentar el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, el compromiso ético y la conciencia  
3691 social de la educación.

3692 • Las universidades deben reforzar la formación de distintos profesionales que pueden  
3693 cubrir todas las necesidades formativas demandadas por el alumnado en cuanto a la  
3694 enseñanza de materias como en metodologías inclusivas, educación emocional y estrategias  
3695 de personalización del aprendizaje (Real Decreto 157/2022).

3696 • Se ha de apostar por un currículo integrado y conectado con la realidad escolar y  
3697 social. Desde este modelo, se defiende un modelo global de formación en el que el trabajo  
3698 conjunto entre las diferentes asignaturas prime la intercorrelación disciplinar, didáctica y  
3699 transversal.

3700 • Las administraciones educativas, las universidades y los propios docentes deben  
3701 colaborar activamente para asegurar que la educación en España continúe siendo un motor de  
3702 desarrollo social y cultural, con profesionales preparados para afrontar los retos del futuro.

3703 • Es fundamental alinear la formación inicial con el Marco de Competencias  
3704 Profesionales Docentes, elaborado por el MEFPD (2024), de modo que se alineen los  
3705 resultados del aprendizaje del Grado a tres áreas fundamentales de competencias para los  
3706 docentes: Aprendizaje y Enseñanza, Acción Socioeducativa Integral y Compromiso  
3707 Profesional.

3708

3709

#### 3710 ***6.2.10. Líneas estratégicas para la mejora de la formación inicial del profesorado de*** ***Educación Primaria***

3712 Este último apartado recoge, de forma articulada y operativa, un conjunto de líneas  
3713 estratégicas que sintetizan las principales orientaciones de mejora desarrolladas a lo largo del  
3714 Libro Blanco. Estas propuestas pretenden ofrecer un marco de referencia para guiar la  
3715 transformación del modelo de formación inicial del profesorado de Educación Primaria,  
3716 alineado con los retos del sistema educativo, los marcos normativos vigentes y las tendencias  
3717 internacionales en formación docente.

3718

3719 1. Establecer un modelo integrado de formación inicial y postgrado, articulado a  
3720 partir de un Grado de cuatro años centrado en el desarrollo de las competencias profesionales  
3721 comunes a toda maestra y maestro de Educación Primaria, seguido de un máster habilitante  
3722 para la especialización en determinadas funciones o perfiles profesionales. Esta estructura

3723 4+1 permite combinar una formación sólida, generalista y profesionalizadora con itinerarios  
3724 flexibles de desarrollo profesional, ajustados a las necesidades del sistema educativo y al  
3725 marco competencial vigente.

3726 2. Alinear los planes de estudio del Grado con el Marco de Competencias  
3727 Profesionales Docentes (MCPD) aprobado por el Ministerio de Educación, Formación  
3728 Profesional y Deportes, asegurando la adquisición de competencias docentes en tres grandes  
3729 áreas: enseñanza y aprendizaje; acción socioeducativa integral; y compromiso ético y  
3730 profesional. La definición de resultados de aprendizaje del Grado deberá tener una  
3731 correspondencia clara con estos marcos, garantizando así la coherencia formativa del título  
3732 con los estándares nacionales de la profesión docente.

3733 3. Revisar y actualizar los contenidos curriculares del Grado en consonancia con  
3734 las orientaciones pedagógicas de la LOMLOE, priorizando la inclusión de materias  
3735 vinculadas a la educación emocional, la sostenibilidad, la educación digital crítica, la  
3736 coeducación, la educación afectivo-sexual, la ciudadanía democrática o la educación para el  
3737 desarrollo sostenible. Se propone reorganizar el currículo en torno a ejes formativos  
3738 integradores, superando la fragmentación disciplinar y conectando las materias con contextos  
3739 escolares reales.

3740 4. Reconfigurar el Prácticum como eje vertebrador del Grado, desde el primer  
3741 curso y con una planificación progresiva, que permita un contacto temprano y continuado con  
3742 los centros educativos. Se propone articular redes estables de colaboración con escuelas,  
3743 establecer convenios específicos y reconocer el papel de los maestros y maestras en activo  
3744 como agentes formadores mediante programas de capacitación y acreditación como  
3745 mentores. El Prácticum debe orientarse al desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión  
3746 pedagógica y la integración real entre teoría y práctica, contribuyendo a la construcción de  
3747 una identidad profesional sólida y comprometida.

3748 5. Establecer mecanismos institucionales de orientación y acompañamiento del  
3749 alumnado a lo largo de todo el proceso formativo, desde el acceso al Grado hasta la transición  
3750 profesional. Este acompañamiento debe contemplar tanto el desarrollo académico y  
3751 competencial como el crecimiento personal y vocacional, e incluir acciones de tutoría,  
3752 programas de adaptación curricular y estrategias específicas para garantizar la equidad y la  
3753 inclusión del alumnado en situación de vulnerabilidad.

3754 6. Impulsar procesos específicos de acceso al Grado en Educación Primaria  
3755 basados en un modelo de evaluación competencial que combine instrumentos diversos para  
3756 valorar tanto las capacidades académicas como los atributos personales, interpersonales y

3757 profesionales necesarios para el ejercicio docente. Estos procesos deberán estar acompañados  
3758 de intervenciones vocacionales dirigidas al alumnado de secundaria para favorecer decisiones  
3759 informadas y maduradas sobre el ingreso a la carrera docente.

3760 7. Fortalecer la formación didáctica y didáctico-disciplinar, garantizando una  
3761 preparación profunda en las áreas curriculares de la Educación Primaria y en las  
3762 metodologías específicas para su enseñanza. La formación del profesorado debe permitir  
3763 construir un saber pedagógico profesional que integre la investigación educativa, el análisis  
3764 crítico de la práctica y la innovación metodológica, especialmente en contextos de diversidad  
3765 y complejidad social.

3766 8. Profundizar en la formación para la atención a la diversidad y la inclusión  
3767 educativa, desde un enfoque amplio que incorpore la diversidad cultural, lingüística, social,  
3768 funcional, sexual y neurodivergente, así como herramientas específicas para prevenir la  
3769 discriminación, el racismo y la exclusión escolar. Se propone que esta formación se aborde  
3770 de forma transversal y generalizada en el plan de estudios, y no quede limitada únicamente a  
3771 menciones optativas.

3772 9. Garantizar la alfabetización digital docente y el bienestar digital, dotando al  
3773 futuro profesorado de competencias para un uso pedagógico, ético y crítico de las  
3774 tecnologías, así como para prevenir riesgos como la desinformación, el ciberacoso o los  
3775 sesgos algorítmicos. La formación debe permitir acreditar los niveles A1 y A2 del Marco de  
3776 Competencia Digital Docente (INTEF, 2022), y contemplar también la alfabetización en  
3777 inteligencia artificial y la reducción de la brecha digital territorial y socioeconómica.

3778 10. Promover una cultura de formación práctica basada en la colaboración  
3779 universidad-escuela, mediante modelos híbridos de formación, proyectos de innovación  
3780 compartidos, investigación-acción, actividades conjuntas entre docentes universitarios y  
3781 maestros/as en activo, y mecanismos de corresponsabilidad institucional. Solo mediante la  
3782 creación de comunidades profesionales de aprendizaje se podrá garantizar una formación  
3783 inicial verdaderamente transformadora, conectada con la realidad de las aulas y orientada a la  
3784 mejora del sistema educativo.

3785

3786

3787

3788  
3789  
3790

## Referencias

3791  
3792 Alonso-García, S., Rodríguez-García, A., & Cáceres-Reche, P. (2018). Análisis de la Acción  
3793 Tutorial y su Incidencia en el Desarrollo Integral del Alumnado. El Caso de la  
3794 Universidad de Castilla La Mancha, España. *Formación universitaria*, 11(3), 63-72.  
3795 <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000300063>

3796 Alonso-Sainz, T., & Thoilliez, B. (2020). Acceso a la profesión docente en Francia: una  
3797 historia de ‘Résistance’ nacional contra algunas tendencias supranacionales. *Revista*  
3798 *Española de Educación Comparada*, 35, 173-196.  
3799 <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.25169>

3800 Amor-Almedina, M. I., & Dios-Sánchez, I. (2017). La tutoría universitaria: un espacio para la  
3801 orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado.  
3802 *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 119-130  
3803 <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19362>

3804 ANECA. (2005). *Libro Blanco del Grado en Magisterio* (Vol. 1 y 2).  
3805 <https://www.aneca.es/libros-blancos-verifica>

3806 Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., Caballero, C. M., & Martínez-Abellán, R.  
3807 (2023). Barriers to Educational Inclusion in Initial Teacher Training. *Societies*,  
3808 13(2):31. <https://doi.org/10.3390/soc13020031>

3809 Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.  
3810 *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

3811 Bárcena, F. (2019). La intimidad del estudio como forma de vida. *Teoría de la Educación.*  
3812 *Revista Interuniversitaria*, 31(2), 41-67. <https://doi.org/10.14201/teri.20411>

3813 Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.

3814 Brew, A. (2007). Approaches to the scholarships of teaching and learning. In A. Brew, & J.  
3815 Sach (Eds.), *Transforming a University. The scholarships of teaching and learning in*  
3816 *practice* (pp. 1-10). University Press.

3817 Brown, A., & Zuker, M. (2002). *Education Law* (3rd ed.). Thomson Canada.

3818 Chisvert-Tarazona M. J., & Tárraga-Mínguez R. (2021). Análisis del TFG en Magisterio,  
3819 Educación Social y Pedagogía en España. *Educación XXI*, 24(2), 143-166.  
3820 <https://doi.org/10.5944/educXXI.28572>

3821 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 Comission. <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 Comission. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/44600>
- 3848 Eurydice Report. (2021). *Teachers in Europe. Careers, development and well-being*.  
3849 European Comission. <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

- 3856 asociación. *RIFOP*, 30, 177-203.
- 3857 <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117962>
- 3858 Furlong, J., Griffiths, J., Hannigan-Davies, C., Harris, A., & Jones, M. (2021). The reform of  
3859 initial teacher education in Wales: from vision to reality. *Oxford Review of Education*,  
3860 47(1), 61-78. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1842180>
- 3861 Galindo-Domínguez, H. (2020). El perfil de ingreso recomendado de los futuros maestros  
3862 según las universidades españolas. En *Conference Proceedings CIVINEDU 2020* (pp.  
3863 518-519). Redine.
- 3864 García. R. J (2024). *¿Libros Blancos? Los nuevos planes de estudios de Magisterio. Aprovechamos el momento y la oportunidad. Por otra política Educativa*. Foro de  
3865 Sevilla. <https://porotrapoliticaeducativa.org/2024/08/31/libros-blancos-los-nuevos-planes-de-estudio-de-magisterio-aprovechamos-el-momento-y-la-oportunidad/>
- 3866 Gratacós, G., García Ocón, J., Salazar-Díaz, G., & Sánchez-Lissen, E. (2024). El acceso a la  
3867 profesión docente al cuerpo de maestros de primaria en España. Un análisis  
3868 comparado. *Profesorado. Revista de Curículum y Formación del Profesorado*, 28(2),  
3869 111-136. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29502>
- 3870 Hascher, T., & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service  
3871 teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behavior in the teaching practicum.  
3872 *International Journal of Educational Research*, 77, 15-25.  
3873 <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.003>
- 3874 Hodgson, J. (2014). Surveying the wreckage: the professional response to changes to initial  
3875 teacher training in the UK. *English in Education*, 48(1), 7-25.  
3876 <https://doi.org/10.1111/eie.12028>
- 3877 Holden, M., & Kitchen, J. (2017). Choosing how we choose: a Review of Teacher Education  
3878 Admissions Literature. *Teaching and Learning*, 11(1).  
3879 <https://doi.org/10.26522/tl.v11i1.436>
- 3880 INE. (2020). *Proyecciones de Población. Años 2020-2070*. INE.  
3881 <https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=11486>
- 3882 INE. (2022). *Proyecciones de Población. Años 2022-2072*. INE.  
3883 <https://ine.es/dynt3/inebase/index.htm?padre=11448&capsel=11453>
- 3884 INE. (2024). *Proyecciones de Población. Años 2024-2074*. INE.  
3885 <https://www.ine.es/dyngs/Prensa/PROP20242074.htm>
- 3886 INTEF. (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente. Grupo GTTA*.  
3887 [https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD\\_V06B\\_GTTA.pdf](https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTTA.pdf)

- 3890 Jawitz, J., Moore, R., & Shay, S. (2002). Management and assessment of final year projects  
3891 in engineering. *International Journal of Engineering Education*, 18(4), 472-478.
- 3892 Jiménez, D., Sancho, P., & Sánchez, S. (2019). Perfil del nuevo docente: nuevos retos en el  
3893 marco del EEES. *Contextos Educativos*, 23, 125-139.  
3894 <https://doi.org/10.18172/con.3471>
- 3895 Kumpulainen, T. (Ed.) (2018). *Key Figures on Early childhood and basic Education in  
3896 Finland*. Finnish National Agency for Education. [https://www.oph.fi/en/statistics-and-  
publications/publications/key-figures-early-childhood-and-basic-education-finland](https://www.oph.fi/en/statistics-and-<br/>3897 publications/publications/key-figures-early-childhood-and-basic-education-finland)
- 3898 Ley 20/2021, de 28 de diciembre, de medidas urgentes para la reducción de la temporalidad  
3899 en el empleo público (BOE n.º 312, de 29 de diciembre de 2021).  
3900 <https://www.boe.es/eli/es/l/2021/12/28/20/con>
- 3901 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n.º 106, de 4 de mayo de 2006).  
3902 <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- 3903 Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo del Sistema Universitario. (BOE n.º 70, de 23 de marzo  
3904 de 2023). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- 3905 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de  
3906 3 de mayo, de Educación. (BOE n.º 340, de 30 de diciembre de 2020).  
3907 <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- 3908 Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia  
3909 frente a la violencia (BOE n.º 134, de 5 de junio de 2021).  
3910 <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>
- 3911 López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una  
3912 consulta a expertos. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*,  
3913 28(2), 61-78. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20119>
- 3914 Manso, J., & Garrido-Martos, R. (2021). Formación inicial y acceso a la profesión: qué  
3915 demandan los docentes. *Revista de Educación*, 393, 293-319.  
3916 <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-494>
- 3917 Martínez, P., Pérez, F. J., & Martínez, M. (2018). Aplicación de los Modelos de Gestión de  
3918 Calidad a la Tutoría Universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 33-50.  
3919 <http://doi.org/10.5209/RCED.53541>
- 3920 Martínez, P., Pérez, J., González, N., González, C., & Martínez, M. (2020). La Tutoría  
3921 universitaria vista por sus alumnos: Propuestas de mejora. *Revista de la educación  
3922 superior*, 49(195), 55-72. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.195.1251>
- 3923 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-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-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-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-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>
- 3965 [20d-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 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/10.4438/1988-592X-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.

- 4026                   <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>
- 4027       Sánchez-Tarazaga, L., & Matarranz, M. (2023). El perfil competencial docente en la política  
4028                    educativa de la Unión Europea. *Revista de Educación*, 399, 131-157.  
4029                   <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-564>
- 4030       Standish, P. (2016). Teachers Exposed, Education in Denial. *Revista de Educación*, 373, 103-  
4031                   120. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-373-323>
- 4032       Standish, P., & Thoilliez, B. (2018). El pensamiento crítico en crisis. Una reconsideración  
4033                   pedagógica en tres movimientos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*,  
4034                   30(2), 7-22. <https://doi.org/10.14201/teoredu302722>
- 4035       Swiss Universities. (2025). *Studying at a Swiss University of Teacher Education*.  
4036                   <https://www.studyinswitzerland.plus/university-types/studying-at-a-swiss-university-of-teacher-education>
- 4038       Thoilliez, B. (2019). El papel de los organismos internacionales (y de sus expertos, asesores y  
4039                   consultores) en la des-democratización de las políticas educativas. En H. Monarca  
4040                   (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*  
4041                   (pp. 45-65). Dykinson.
- 4042       UNESCO. (2012). *International Standard classification of education. ISCED 2011*.  
4043                   UNESCO Institute for Statistics. <https://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>
- 4045       UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020. Inclusion and education: all  
4046                   means all* (3<sup>rd</sup> ed.). UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- 4047       Valero, A., & Klassen, R. M. (2025). Un enfoque basado en la aptitud docente para mejorar  
4048                   la selección de los y las aspirantes a la formación inicial del profesorado de infantil y  
4049                   primaria en España. *Revista de Educación*, 408, 1-19. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-679>
- 4051       Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2019). *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred  
4052                   Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-16003-6>
- 4054       Zeichner, K. (2021). Critical Unresolved and Understudied Issues in Clinical Teacher  
4055                   Education. *Peabody Journal of Education*, 96(1), 1-7.  
4056                   <https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1864241>
- 4057
- 4058       **Páginas web consultadas**
- 4059                   <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/Filières-d-etude/Enseignement-primaire/Diplome-additionnel/Diplome-additionnel.html>
- 4063 <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/switzerland/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education>
- 4064
- 4065
- 4066
- 4067