



Universidad de Valladolid



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL

**DESARROLLO COMPETENCIAL EN LA FORMACIÓN
INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA DE GEOGRAFÍA E HISTORIA EN LA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

Presentada por **José María Martínez Ferreira**
para optar al grado de Doctor por la
Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Dra. María Sánchez Agustí
Dr. Diego Miguel Revilla

Valladolid, 2022

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas a las que debo agradecer su colaboración, directa o indirectamente, en el desarrollo de esta Tesis, sin la cual esta investigación no habría sido posible.

En primer lugar, doy las gracias a mis directores, la Dra. María Sánchez Agustí y el Dr. Diego Miguel Revilla. Su disponibilidad, consejos y sugerencias, así como su paciencia y ánimo en los momentos de decaimiento en este dilatado proceso, han permitido llevar a término este trabajo de investigación. Nunca podré olvidar los debates mantenidos, que me han permitido, de su mano, crecer como investigador.

A mis compañeros del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid por su ánimo y paciencia para saldar un compromiso contraído hace largo tiempo. En este sentido, quiero destacar al Dr. Isidoro González Gallego, quien, desde los orígenes del Departamento, nos inculcó la importancia de la formación inicial del profesorado de secundaria y la aportación que la Didáctica de las Ciencias Sociales debía de realizar en la misma.

A mis compañeros de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid que han mostrado su apoyo e interés a lo largo de este proceso, especialmente al Dr. Sobrón y al Dr. Callejo por facilitarme la aplicación de los cuestionarios al alumnado del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la Universidad de Valladolid, durante sus clases de la asignatura *Sociedad, familia y educación*.

Al alumnado del Máster de Secundaria de la Universidad de Valladolid, anónimo protagonista, sin cuya colaboración voluntaria no se habría obtenido la información que sustenta este trabajo de investigación.

Finalmente, a Susana, mi mujer, y a mis hijos Sofía, Alba y Santiago.

RESUMEN

Tras más de una década de la implantación del Máster en Profesor de ESO y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas como modelo de formación docente, resulta evidente la necesidad, oportunidad y trascendencia de detenerse a evaluar sus logros y desafíos.

En este sentido, la presente tesis doctoral pretende contribuir al análisis y evaluación de los procesos formativos iniciales del profesorado de la Educación Secundaria. La investigación se conforma como un compendio de publicaciones, a partir de artículos publicados en diversas revistas científicas de impacto, cuyo hilo conductor ha sido el análisis para la mejora de la formación inicial de los docentes de esta etapa. Cada uno de los artículos presentados responde a un objetivo específico de la investigación desarrollada, abordando, desde un ámbito general a uno más concreto, la formación inicial del profesorado de Secundaria, y concretamente los de la especialidad de Geografía e Historia.

En primer lugar, se analiza el imaginario docente, las expectativas, y las ideas sobre el modelo de formación docente, del alumnado del Máster en Profesor de Educación Secundaria de las distintas especialidades ofertadas por la UVa, a lo largo de diversos cursos académicos. A continuación, centrados ya en la especialidad de Geografía e Historia, se pone el foco en las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria en formación inicial y busca conocer el dominio competencial percibido por los estudiantes de esta especialidad, así como la importancia atribuida y la correspondencia entre ambos aspectos. Finalmente, el tercer estudio se centra en la competencia digital docente, examinando si la formación ofrecida a través la asignatura *Innovación Docente en Geografía, Historia e Historia del Arte* ha permitido el desarrollo de dicha competencia en el alumnado.

Este compendio se acompaña de unas páginas previas centradas en la profesión docente, que incluyen una revisión de la legislación y directrices europeas, así como los modelos de formación del profesorado de Educación Secundaria. La trayectoria del caso español en las sucesivas reformas y propuestas de reforma, se refleja a través de la contribución del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid.

Por último, se expone un apartado de conclusiones en el que se reflexiona sobre el modelo de formación docente del Máster, las expectativas del alumnado, la adquisición de competencias docentes, y finalmente, el desarrollo de la competencia digital docente. Junto a ello, se presentan propuestas de mejora y se identifican líneas de investigación y retos de futuro.

Palabras clave: Didáctica de las Ciencias Sociales; formación inicial del profesorado; competencias docentes; competencia digital docente; Máster en Profesor de Educación Secundaria

ABSTRACT

More than a decade after the implementation of the Master's Degree in Secondary Education Teaching as a teacher training framework, it is evident the need, opportunity and importance of pausing to evaluate its achievements and challenges.

In this sense, this doctoral thesis aims to contribute to the analysis and evaluation of initial training for prospective secondary education teachers. This research comprises a compendium of publications, based on articles published in various scientific impact journals, with a common thread of trying to keep working with the aim of improving secondary education initial teacher training. Each of the articles presented here responds to a specific objective of the research that was carried out, addressing, starting from a general scope to a more specific one, the initial training of secondary school teachers, and specifically those of the specialty of geography and history.

First, we analyze, throughout different academic years, the teaching imaginary, expectations, and ideas regarding the training model for educators of the students in the Master's Degree in Secondary Education Teaching enrolled in the different specialties offered by the UVa. Next, focusing on the specialty of geography and history, the focus is placed on the teaching competences of secondary education prospective teachers, and seeks to understand the competence mastery perceived by the students of this specialty, as well as the importance attributed and the correspondence between both elements. Finally, the third study focuses on the digital competence for educators, examining whether the training offered through the subject *Teaching Innovation in Geography, History and Art History* has helped to foster this competence among students.

This compendium is accompanied by a series of pages focused on the profession of teaching, and includes a review of European legislation and guidelines, as well as of the different models of teacher training in secondary education. The evolution of the Spain during the successive reforms and reform proposals is detailed through the contribution of the Social Science Didactics area of the University of Valladolid.

Finally, a section of conclusions is presented, reflecting on the Master's Degree teacher training framework, on students' expectations, on the acquisition of teaching competences, and finally, on the development of the digital competence for educators. In addition, proposals for improvement are presented, and lines of research and future challenges are identified.

Keywords: Social Science Didactics; initial teacher training; teaching competences; digital competence for educators; Master's Degree in Secondary Education Teaching

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN: reflexiones previas sobre la profesión docente	1
I. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	
1. Las directrices europeas para la formación del profesorado.	7
2. Modelos formativos del profesorado de Secundaria en el ámbito europeo.	14
2.1. El modelo consecutivo.	16
2.2 El modelo simultáneo.	18
3. El caso español (1970-2008): el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP).	20
II. LA CONTRIBUCIÓN DEL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DE LA UVa A LA MEJORA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA	
1. El Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UVa: formación y consolidación.	24
1.1. El difícil origen de las Didácticas Específicas: el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales.	25
1.2. La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Valladolid: la creación de la Sección Departamental.	27
1.3. Creación y consolidación del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Valladolid.	29
2. El curso de especialización didáctica en Geografía, Historia y Ciencias Sociales.	33
3. El CCP en Ciencias Sociales. El proyecto experimental de la UVa: El CCP como Máster Título Propio de la Universidad de Valladolid.	38
3.1. El Curso de Cualificación Pedagógica: estructura y contenidos.	38
3.2. El proyecto experimental de la UVa: el CCP/Máster en cualificación pedagógica en Ciencias Sociales.	41
4. Diseño de un título fallido: el Título de Especialización Didáctica.	51
5. El Foro Máster	58

6. La puesta en marcha del Máster en Profesor de ESO y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MUPES)	62
---	----

III. EL DESARROLLO COMPETENCIAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN LA UVa

1. Justificación e interés de la investigación.	67
2. Objetivos y preguntas de investigación.	73
3. Fases y diseño de la investigación.	75
4. Compendio de publicaciones.	78

IV. CONCLUSIONES Y RETOS PARA EL FUTURO

1. Sobre el modelo formativo de Máster.	85
2. Sobre las expectativas ante el Máster.	88
3. Sobre la adquisición de las competencias docentes.	90
4. Sobre la competencia digital docente.	92
5. Limitaciones de la investigación, nuevas líneas de trabajo y retos de futuro.	96

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
-----------------------------------	------------

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Marco de competencias docentes (Comisión Europea, 2005)	9
Tabla 2. Competencias profesionales del profesorado europeo	10
Tabla 3. Plan de estudios. CCP Ciencias Sociales de la UVa (1998-1999)	47
Tabla 4. Orientaciones del plan de estudios de las materias comunes del TED	55
Tabla 5. Planificación de las enseñanzas del Máster de Secundaria	64
Tabla 6. Plan de estudios de la especialidad de Geografía, Historia e Historia del Arte del MUPES de la Universidad de Valladolid	66
Tabla 7. Tesis doctorales que tienen como objeto de estudio al profesorado (hasta el año 2004)	68
Tabla 8. Proyectos I+D aprobados relacionados con la enseñanza de las ciencias sociales (2004-2009)	70

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelos, nivel de estudios y duración en años de la formación inicial del profesorado de Secundaria	14
Figura 2. Distribución de los modelos formativos del profesorado de Secundaria en Europa	15
Figura 3. Folleto publicitario del <i>Curso de especialización didáctica en Geografía, Historia y Ciencias Sociales</i> . Cara 1	36
Figura 4. Folleto publicitario del <i>Curso de especialización didáctica en Geografía, Historia y Ciencias Sociales</i> . Cara 2	37
Figura 5. Autorización ministerial para desarrollar el Curso de Cualificación Pedagógica en Ciencias Sociales en la Universidad de Valladolid	43
Figura 6. Publicidad del <i>Máster en Cualificación Pedagógica en Ciencias Sociales</i> . Curso 1998-99. Cara A	44
Figura 7. Publicidad del <i>Máster en Cualificación Pedagógica en Ciencias Sociales</i> . Curso 1998-99. Cara B	45
Figura 8. <i>Valladolid, pionera en la formación de profesores de Secundaria</i> . El Norte de Castilla. 15 de noviembre de 1998	46
Figura 9. Título de Especialización Didáctica del Curso de Cualificación Pedagógica en Ciencias Sociales	50
Figura 10. Caratula del folleto publicitario del <i>Foro-Máster</i>	60
Figura 11. Folleto publicitario del <i>Foro-Máster</i>	61

INTRODUCCIÓN

Reflexiones previas sobre la profesión docente

Hoy en día, la función docente es una cuestión compleja que exige profesionales polivalentes capaces de dar respuesta a los innumerables retos a los que han de enfrentarse en el aula, especialmente cuando sus estudiantes se encuentran en la etapa más complicada de la vida de un ser humano: la adolescencia. Y es que en el desarrollo de un buen profesor intervienen un sinnúmero de aspectos, que van desde los procesos de formación inicial hasta las condiciones de trabajo y la formación permanente, pasando por las visiones de su propia labor y los condicionantes de la política educativa.

Abordar la formación del profesorado conlleva tener en consideración el proceso de cambios sucesivos que afectan al sistema educativo español en las últimas décadas, en una transformación también acaecida en la mayor parte de los sistemas educativos occidentales, en aras de una mejora de la calidad educativa. Estos procesos de cambio se han ido orientando hacia distintos aspectos a lo largo del tiempo. En la última década del siglo XX se focalizaron en la transformación del currículo, posteriormente se enfocaron al establecimiento de estándares y la evaluación del rendimiento para, más tarde, orientarse a nuevos modelos de aprendizaje, el desarrollo competencial y la aplicación sistémica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el sistema educativo (Tiana, 2013).

Por eso, a lo largo de las páginas que conforman esta tesis doctoral se han tenido en cuenta cuatro elementos básicos en relación con la formación del profesorado de Secundaria, que nos sirven para, a continuación, hilvanar unas ideas previas a la presentación del proceso investigador:

- *El imaginario docente*, es decir, la idea que de sí mismos tienen los profesores y su enganche con la idea que la sociedad tiene de la docencia, transmutada en normas de la administración, siempre por detrás de la realidad educativa.

- *Las disposiciones normativas* o legislación presente en las leyes a las que nos referiremos, cuyo desarrollo preceptivo, generalmente, intenta avanzar en la mejora educativa, sin que necesariamente ello se proyecte en la realidad.
- *La estructura del sistema educativo* o cómo se organiza la educación, porque de ello se deriva la consideración de los elementos que deben componer la formación de un profesor, en esa difícil balanza entre lo científico y lo pedagógico.
- *Las fórmulas específicas para la formación*, es decir, cómo se forma al profesor explícitamente y a través de qué modelos o fórmulas. En ello entran, normalmente, intereses corporativos y de política educativa.

Pero estos cuatro aspectos no siempre caminan en la misma dirección. Ello hace que, en ocasiones, cuando el legislador o la sociedad se plantean avances, éstos fácilmente se retraigan y retrocedan ante unas resistencias entre los profesionales que a veces son de una tenacidad increíble. Y viceversa. Cuando surgen iniciativas innovadoras desde la práctica docente, ésta choque contra la rigidez de un sistema que favorece y valora la resistencia y la inercia, y dificulta y frena el avance. Por ejemplo, la prevalencia de la inercia y de la resistencia al cambio dificulta propuestas como la del MIR docente (Bolívar, 2012), ya que el “imaginario docente” no se produce en el profesor como en el médico. No es posible, sin cambios muy potentes, trasvasar al sistema que forma un profesor, el sistema que forma un médico.

El segundo (por pertenecer a una profesión vertebrada), posee un imaginario más o menos unívoco en todos los profesionales, en todos los centros y en todas las especialidades. El profesor, por el contrario, perteneciente a una profesión invertebrada, puede ser abierto y positivo ante los avances, en unos casos, pero cerrado y negativo en no pocos. Todo médico cree que, para curar mejor, la medicina necesita avanzar y desarrollar nuevas estrategias. Pero no todo profesor cree que, para enseñar mejor, precisa de nuevas fórmulas y herramientas y cree que lo que ha de hacer es lo que siempre se ha hecho (lección magistral, uso del libro de texto, toma de apuntes...), tal como revelan algunos estudios (Molina, Ortuño y Sánchez Agustí, 2021).

Siguiendo a González Gallego (2005), llamamos “invertebrada” a la profesión docente por la disparidad de su formación, por la estanqueidad y falta de ósmosis entre sus distintos niveles, por la disparidad de las concepciones que cada profesor tiene de su función y de su acción, por la falta de interés por la investigación sobre la propia responsabilidad, por la distinta consideración social según los niveles en los que se ejerce, etc. Y en esta casuística específica intervienen tensiones prácticamente inexistentes en otras profesiones.

Por un lado, la tensión entre formación científica y formación profesional es muy evidente todavía en la educación. Para muchos, el conocimiento de las ciencias de la educación es una cosa, y la profesionalización de ese conocimiento, es decir, la docencia, es otra. Desde esta perspectiva, ésta última sería una pura técnica y, por tanto, propia de un aprendizaje práctico que se puede adquirir con la experiencia, lo que podría equivaler a decir que las ciencias médicas son una cosa y la práctica de la medicina es otra, o que las ciencias químicas son una cosa y la práctica en el laboratorio es otra. Es problema de muy largo y de muy antiguo recorrido, y que sigue presente en el imaginario docente de muchos profesores de Secundaria, a pesar de que la realidad sociológica de buena parte de los centros docentes de esta etapa educativa ponga de manifiesto que la formación disciplinar, por si misma, resulta inoperante si no va acompañada de una formación didáctica y pedagógica que la adapte al contexto.

Por otro lado, la tensión entre nivel básico y nivel propedéutico es otra de las características de la invertebración docente y debe analizarse muy en relación con la tensión formación científica/formación profesionalizadora. Podemos decir que las características que definen la educación básica, son:

- La *generalidad*, porque la han de recibir necesariamente todos los ciudadanos.
- La *obligatoriedad*, consecuencia de la anterior (el absentismo o la obstaculización a su seguimiento está penada por la ley).
- La *gratuidad*, porque si es una imposición, su coste ha de ser sufragado por el Estado.

- La *co-responsabilidad* de un profesorado éticamente comprometido con la universalización de la enseñanza, que ha de disponer, por tanto, de las destrezas que garanticen que se imparte con las aplicaciones profesionales que no pueden nacer más que del conocimiento educativo en conjunción con el conocimiento referencial. El segundo conocimiento es referencial a los distintos campos del saber, que están al margen de su transmisión; el primer conocimiento es referencial a las distintas ciencias de la comunicación, que se conjugan para su trasposición al aula inclusiva, en las ciencias de la educación.

Por el contrario, las características que definen la educación propedéutica son, en alguna medida, las opuestas.

- No está destinada a todos los ciudadanos, es decir, no es general, en tanto en cuanto es preparatoria para la adquisición de nuevos saberes propios de una disciplina¹, siendo libres los ciudadanos para cursarla o no.
- En consecuencia, no puede ni debe ser obligatoria.
- Y es al menos discutible que deba ser gratuita, aun cuando el Estado debe facilitar su adquisición, no tanto por ser una libre decisión de los ciudadanos, cuanto por el beneficio que a cualquier país causa el ascenso y el mayor nivel en la adquisición de conocimientos y saberes por sus ciudadanos. La enseñanza propedéutica, por su propia naturaleza, es consecutiva de la básica. Una vez cursada ésta, el ciudadano toma la decisión respecto al camino formativo que desea seguir (si desea seguir alguno), y para seguirlo necesita una *propedeusis* que le permite acceder a él, obviamente, en la enseñanza superior o universitaria. Por eso es muy discutible, conceptualmente, que un nivel educativo pueda ser al mismo tiempo básico y propedéutico si no se toman las medidas adecuadas para hacerlo posible. Y no siempre éstas han sido las más idóneas para recorrer tan difícil travesía.

¹ La RAE señala que estamos ante una palabra procedente del griego: “pro”, *antes* y “paideutikós”, *relativo a la enseñanza*, con el significado de “enseñanza preparatoria para el estudio de una disciplina”. Y María Moliner en su diccionario consigna que una enseñanza es propedéutica cuando “sirve de preparación para comenzar el estudio o aprendizaje de algo”.

De todo lo anterior hay una consecuencia evidente: cuando es el saber el que reclama obligatoriamente a sus usuarios (educación básica), estos usuarios tienen que ser atendidos según sus distintas procedencias, intereses, capacidades o inteligencias. Por eso, necesariamente, los profesores de una educación básica tienen que estar formados en la consideración de todos estos factores puestos en relación con las distintas ciencias referenciales. Si estos factores son propios y diferentes en cada individuo, sus fórmulas de adquisición surgen, también con características diferenciales, de cada campo del saber. De ahí la importancia de las Didácticas Específicas como ciencias puente entre el saber referencial y el saber pedagógico (Prats, 1997).

Pero cuando son los usuarios los que reclaman el saber, como ocurre en la enseñanza propedéutica, primer escalón de una carrera científica en la universidad, son los propios usuarios, sean unas u otras sus capacidades o inteligencias, los que tienen que realizar el esfuerzo de la adquisición del conocimiento. En consecuencia, el profesor de una enseñanza propedéutica sólo tiene que exponer razonablemente el saber en el aula, y es responsabilidad de los alumnos el acceder a él. Este nivel no está vinculado a la básica, sino vinculado a la enseñanza universitaria, siendo las materias que lo integran “un compendio de las homólogas de la universidad, con sus correspondientes servidumbres” (De Blas, 2011, p. 23). Su denominación (*Bachillerato*), desde la Edad Media, hasta finales del siglo XX (Ley Villar Palasí), hacía referencia al primer nivel universitario. Y durante más de 500 años, ésta denominación se mantuvo en esta consideración, al igual que se mantiene, a día de hoy, en muchos países europeos.

En consecuencia, el docente de Secundaria tiene que ser profesor de una enseñanza generalista, básica, obligatoria y gratuita para la totalidad de los y las adolescentes: la ESO. Pero tiene que ser también, y simultáneamente, profesor de una enseñanza selectiva de carácter preuniversitario: el Bachillerato. Esta es una dicotomía que crea una complejidad de difícil manejo, tanto en su formación inicial como en su propia profesionalidad, convirtiendo a la Enseñanza Secundaria en la etapa educativa más problemática. La relación entre Secundaria obligatoria y postobligatoria no es solo estructural:

Afecta, por un lado, a las culturas académicas o escolares; es decir, a las formas de hacer y de pensar, a las mentalidades y prácticas del profesorado sedimentadas a lo largo del tiempo y, sobre todo, en el caso del bachillerato, a la carga “genética” o fundacional del mismo (Viñao, 2011, p. 37).

De ahí la necesidad de estudiar e investigar sobre los diferentes elementos implicados en su desarrollo, principalmente en los procesos de formación de su profesorado.

I. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Desde la inclusión de España en la Comunidad Económica Europea en 1986, y muy especialmente a partir de la firma del Tratado de Maastricht en 1992, concebido como uno de los pilares fundacionales de la Unión Europea, la normativa nacional no puede ser entendida sin tener en cuenta las directrices emanadas de las instituciones europeas para cualquier ámbito de la actividad humana. Y la Educación, incluida la formación del profesorado, no es una excepción a esta circunstancia. Por ello parece adecuado que, antes de sumergirnos en la casuística específica de la formación del profesorado de Secundaria español, prestemos atención al marco legislativo supranacional en el que se inserta una buena parte de los cambios normativos de nuestro sistema educativo.

1. LAS DIRECTRICES EUROPEAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Podemos remontarnos al año 1976 cuando se impulsó el *Primer Programa de Acción en Materia Educativa*², incidiendo en la formación del profesorado como uno de los ejes clave para el desarrollo de una política educativa europea. Posteriormente, el *Acta Única*³ de 1986, de la entonces Comunidad Económica Europea, señalaba múltiples medidas relativas a las políticas educativas, refiriéndose muchas de ellas a la formación de los docentes.

Desde entonces, el interés de la Unión Europea por las políticas educativas ha ido creciendo, implementándose nuevas normas armonizadoras en los respectivos marcos nacionales de los estados miembros, principalmente tras el

² Consejo de las Comunidades Europeas. *Resolución del Consejo y de los ministros de educación, reunidos en el seno del Consejo de 9 de febrero de 1976, sobre un programa de acción en materia de educación*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas nº C 38/ 1. 19 de febrero de 1976. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:41976X0219&from=ES>

³ Acta Única Europea. Diario Oficial de la Comunidades Europeas nº L169/1. 29 de junio de 1987. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:11986U/TXT&from=ES>

Consejo Europeo de Lisboa de 2000. Es a partir de la *Estrategia de Lisboa*⁴, emanada de dicho Consejo, cuando la formación del profesorado, en particular la formación inicial, cobrará mayor relevancia frente a los planteamientos previos en que era abordada como un medio para fines educativos más generales.

Como consecuencia de la misma, en febrero de 2001 se elaborará un Informe del Consejo de Educación⁵, entre cuyos objetivos se señala mejorar la educación y formación inicial del profesorado para que sus conocimientos y capacidades se adecuen a las expectativas y a los cambios en la sociedad, así como a la diversidad del alumnado. Y un año después, en 2002, el Consejo Europeo de Barcelona concretará la Estrategia de Lisboa en el ámbito de la educación, aprobando el *Programa de Trabajo Educación y Formación 2010*⁶ que señala, entre sus objetivos a alcanzar en ese año, una mejora en la formación de profesores y formadores, para lo cual se pretende:

Crear las condiciones que permitan prestar el apoyo adecuado a los profesores y formadores para que puedan responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento, en particular a través de la formación inicial y la formación continua, dentro de la perspectiva de la educación permanente⁷.

Posteriormente, en 2005, la Comisión Europea publicó un documento⁸, en el que se propone identificar las principales competencias docentes necesarias para el desempeño de una enseñanza de calidad. Sánchez-Tarazaga (2016) las sintetiza en tres ámbitos de actuación (ver Tabla 1).

⁴ Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo 2000. *Conclusiones de la Presidencia*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

⁵ Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación. [5680/91 EDU 18 - no publicado en el Diario Oficial]. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11049>

⁶ Educación y Formación 2010. *Informe intermedio conjunto del Consejo y la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa* (OJ C, C/104, 30.04.2004, p. 1) [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=CELEX:52004XG0430\(01\)\)](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=CELEX:52004XG0430(01)))

⁷ Consejo Europeo de Barcelona 2002. *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas C142/1. 14 de junio de 2002, p.7.

⁸ Comisión Europea (2005). *Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.

Tabla 1. Marco de competencias docentes (Comisión Europea, 2005)

Trabajar con otros	<ul style="list-style-type: none">• Con los estudiantes a nivel individual y colectivo, teniendo en cuenta los valores de inclusión social y apoyándoles en su formación para participar como miembros activos de la sociedad.• Con los compañeros de profesión, colaborando para mejorar su propio aprendizaje y su rol como docente
Trabajar con el conocimiento, la tecnología y la información	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolverse con diferentes tipos de conocimiento.• Habilidades pedagógicas para crear entornos de aprendizaje.• Su formación y desarrollo profesional debe prepararles para acceder, analizar, validar, reflexionar y transmitir conocimiento, haciendo un uso efectivo de la tecnología cuando corresponda.• Orientar a los estudiantes en la red acerca de la información que pueden encontrar y construir.• Tener buena comprensión de los conocimientos de su materia y ver el aprendizaje a lo largo de la vida.
Trabajar con y en la sociedad	<ul style="list-style-type: none">• Promover la movilidad y cooperación en Europa, así como valores de responsabilidad y respeto hacia las culturas.• Entender los factores que general cohesión social y exclusión.• Cooperar con la comunidad educativa (padres, instituciones de formación del profesorado, entidades locales...).

Fuente: Sánchez-Tarazaga (2016, p. 54).

De este elenco de competencias se desprende un marco común de cualificación de la profesión docente, que obligará a replantear y armonizar la formación de profesorado en Europa bajo unos principios básicos entre los que podemos destacar los siguientes:

- La profesión docente debe estar bien cualificada, con un mínimo de formación equivalente al Grado.
- La formación del profesorado tiene que enmarcarse en el paradigma *Lifelong Learning*, conectando la formación inicial con la formación permanente desde la reflexión de los propios docentes de su necesidad de estar constantemente aprendiendo, tanto las novedades propias de la

materia que imparten como los avances e innovaciones pedagógicas y didácticas.

- Se debe asumir el aprendizaje por competencias como marco de trabajo por los profesores, que deberán desarrollar las metodologías docentes que se adecuen a dicho marco.
- Debe dotarse a la profesión docente de una gran promoción de la movilidad de los profesores, para lo cual se deben estimular proyectos de movilidad considerando que el intercambio es fuente de riqueza formativa.
- El ejercicio profesional debe promover el desarrollo de un modelo cooperativo en los centros escolares, promoviendo redes interinstitucionales.

Dos años más tarde se publicará un documento sobre la calidad de la formación del profesorado⁹, en el que se señala la relevancia tanto de la formación inicial como de la inserción en el lugar de trabajo en el desarrollo competencial del docente, concretándose en un proyecto de investigación llevado a cabo por el *Finnish Institute for Educational Research*, con el que se pretende establecer el marco de las competencias profesionales o perfil competencial del profesorado europeo (Manso y Valle, 2013), sintetizado en diferentes ámbitos (ver Tabla 2).

Tabla 2. Competencias profesionales del profesorado europeo

1. Competencia en la materia <ul style="list-style-type: none">• Gestión, estructuración y reestructuración de conocimientos de la materia.• Integración de conocimientos de materia y de pedagogía• Aplicación de estrategias constructivistas en el procesamiento de conocimiento de la materia	2. Competencias pedagógicas <ul style="list-style-type: none">• Empleo de una gama de estrategias de enseñanza.• Utilización de diversos métodos de enseñanza.• Desarrollo socio-emocional y moral (estudiantes)• Enseñanzas heterogéneas• Orientación y apoyo a los estudiantes
3. Integración de la teoría y la práctica <ul style="list-style-type: none">• Uso de la investigación basada	4. Cooperación y colaboración <ul style="list-style-type: none">• Entre los estudiantes, colegas, padres y escuelas.

⁹ Comisión de las Comunidades Europeas. *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. 3 de agosto de 2007. SEC (2007) 931-933. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=FI>

- en el aprendizaje.
- Práctica docente guiada.
- Aprendizaje acerca de la adquisición de información y desarrollo del conocimiento.
- Orientación, apoyo y realización de investigaciones.

- Trabajar eficazmente con la comunidad local.
- Apoyar las habilidades de comunicación.
- Uso de métodos de aprendizaje colaborativos.
- Promoción de un ambiente escolar respetuoso

- 5. La garantía de calidad**
- Aplicación de los principios de la evaluación.
 - Contribución al aseguramiento de la calidad.
 - Uso de la evaluación para mejorar la enseñanza.

- 6. La movilidad**
- Fomento del intercambio de estudiantes.
 - Aprendizaje y uso de las lenguas europeas.
 - Aprendizaje y comprensión de diferentes culturas.

- 7. El liderazgo**
- Apoyo a las competencias de liderazgo para desarrollar la institución y el aprendizaje
 - Colaboración entre instituciones y comunidades.
 - Colaboración regional.

- 8. El aprendizaje continuo y permanente**
- Apoyo y preparación de los estudiantes para el aprendizaje permanente.
 - Comprensión de la importancia del auto-desarrollo.
 - Desarrollo profesional a lo largo de su carrera.

Fuente: Manso y Valle (2013, p. 169).

Estos esfuerzos de la Unión Europea en mejorar y armonizar la formación del profesorado, tendrán continuidad en 2009 con el inicio del nuevo *Programa de Trabajo Educación y Formación 2020*¹⁰, donde se pretende configurar un marco estratégico de cooperación europea en el ámbito educativo. Este marco establece una serie de ciclos de trabajo hasta 2020, señalando para cada uno de ellos un conjunto de áreas o ámbitos prioritarios entre los que se encuentra el desarrollo profesional de los profesores y formadores, así como la transparencia y reconocimiento de sus capacidades y cualificaciones con la finalidad de facilitar el aprendizaje y la movilidad laboral.

No obstante, la consecución de estos objetivos se verá mediatizada en muchos países europeos por la crisis financiera de 2008. El dictamen del Consejo

¹⁰ Consejo de la Unión Europea. [Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación \(ET 2020\) \(europa.eu\)](#). Diario Oficial de la Unión Europea, 28 de mayo de 2009. C 19/2.

Económico y Social Europeo de 2011¹¹ señalará que las medidas para la superación de la crisis económica y de la deuda soberana no deben comprometer la inversión pública en educación y formación, sino todo lo contrario. Señala en su punto 4.1.6 que, para afrontar la crisis económica, se requiere una formación inicial y continua de los profesores más amplia y enriquecedora, que ayude a adoptar nuevas metodologías pedagógicas acordes a los desafíos que debe afrontar la profesión docente, como las nuevas tecnologías o los entornos multiculturales.

Tres años después, el Consejo Europeo de mayo de 2014¹² reitera en sus conclusiones la importancia de la implicación del profesorado en aras de aumentar la calidad de la profesión docente desde la formación inicial, proporcionando una formación eficaz e innovadora. Y enfatiza en la necesidad de garantizar un proceso de selección adecuado de los profesionales, así como la organización y planificación de una formación permanente que permita poner al día sus aptitudes y competencias.

Un año después, el informe *La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas* (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015) combinando información cualitativa recopilada en la propia red de Eurydice con datos cuantitativos recogidos del Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (OCDE) y de Eurostat, señala que los sistemas educativos europeos deben afrontar los distintos problemas estructurales que les aquejan, agravados por la crisis económica. No hay que olvidar que las propuestas emanadas de la Unión Europea son únicamente principios rectores, que los estados miembros pueden considerar en su respectivo desarrollo normativo y en la organización de la formación inicial de los docentes, competencia propia de cada país, lo cual ha generado históricamente diversas formas de entender y organizar la formación docente. Según este informe, en 15 países europeos, el nivel mínimo de los programas de formación inicial del profesorado de Secundaria es el de licenciatura, mientras que 17 países exigen al menos un máster, oscilando la duración mínima entre cuatro y seis años.

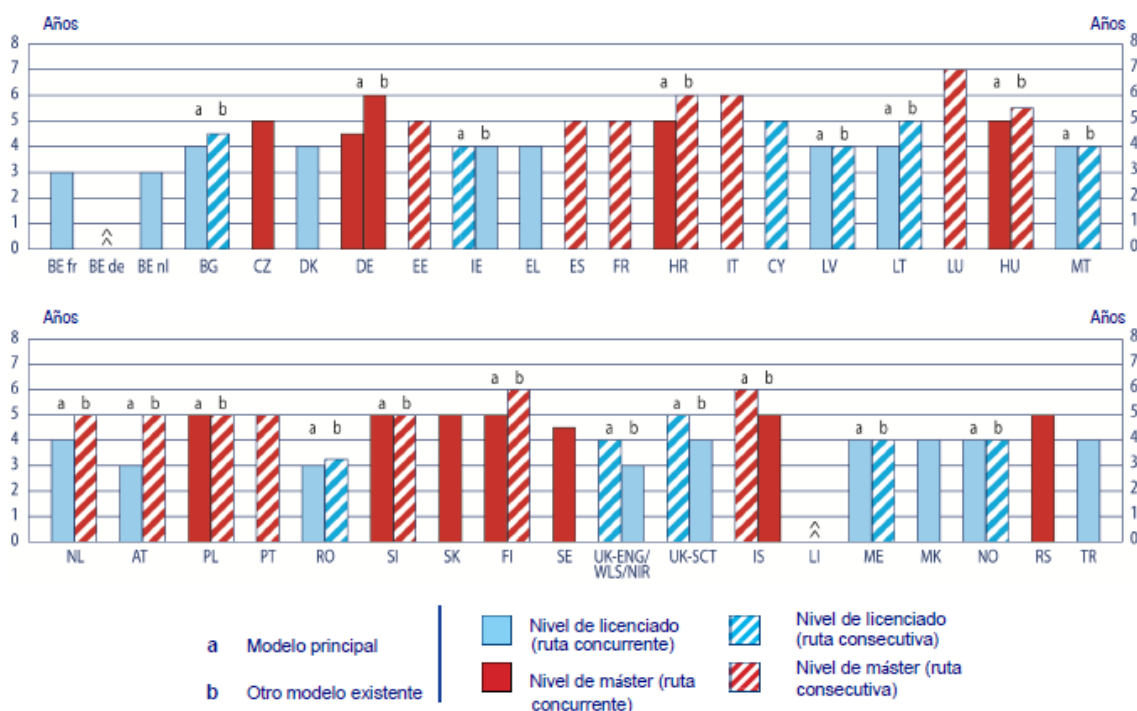
¹¹ [Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el tema La crisis, la educación y el mercado de trabajo \(Dictamen de iniciativa\) \(europa.eu\)](#). Diario Oficial de la Unión Europea. 29 de octubre de 2011. C318/50.

¹² Consejo de la Unión Europea. [Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes \(europa.eu\)](#). 14 de junio de 2014, C183/22.

Conforme refleja este informe, desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, se han adoptado reformas en los diversos países para adaptar el sistema de educación superior a la estructura de títulos de Bolonia. La duración mínima de la formación inicial del profesorado de Secundaria aumentó de tres a cinco años en Polonia (2012/13) y de cuatro a cinco años en Estonia (2001/02), Francia (2010/11), Croacia (en el modelo concurrente en 2008/09), Eslovenia (2007/08), Islandia (en el modelo concurrente en 2011/12) y Serbia (2012/13). En Austria, la duración total mínima de la formación inicial, junto con la ruta consecutiva, aumentó en seis meses (de cuatro años y medio a cinco) en 2012/13 y en Montenegro dos años (de dos a cuatro años) en 2002/03. En España, la duración mínima se ha estandarizado en cinco años desde 2009/10. En Hungría, la duración mínima del modelo concurrente, que antes dependía del proveedor (cuatro años en institutos y cinco en universidades), se estandarizó en cinco años en 2013/14 y se introdujo un modelo consecutivo en 2009/10 que se está eliminando paulatinamente (2016/17 será el último año de acceso). En Italia, la duración total mínima se redujo a seis años, en lugar de siete, en 2011/12, lo que redujo la capacitación profesional de dos a un año. A partir de 2014/15, la ruta consecutiva en Irlanda se ha actualizado a un título de máster, con un mínimo de cinco años de estudio (300 créditos ECTS) y ha aumentado la duración mínima tanto para la capacitación profesional (de 60 a 108 créditos ECTS) como a las prácticas en centros escolares (de 24 a 48 créditos ECTS). A partir de 2016/17, en Austria existirá una sola ruta consecutiva a nivel de máster que ofrecerá acceso a todos los tipos del primer ciclo de la Educación Secundaria. Su duración total mínima será de cinco años y medio (el equivalente de 330 créditos ECTS), con un mínimo de 60 créditos ECTS para la capacitación profesional.

Independientemente de la duración y nivel exigido (ver Figura 1), se aprecia que no basta únicamente una formación disciplinar y el dominio de unos contenidos científicos específicos propios de cada materia para la cualificación profesional como docentes en la Educación Secundaria. Así la estructura de la formación inicial del profesorado, en la mayoría de los países de Europa, constará de un componente general y otro profesional.

Figura 1. Modelos, nivel de estudios y duración en años de la formación inicial del profesorado de Secundaria



Fuente: Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015).

Ahora bien, las fórmulas organizativas pueden diferir dando lugar a distintos modelos formativos en función de que estas competencias se puedan adquirir de forma simultánea o consecutiva, en virtud de una casuística que responde a diferentes concepciones de la Enseñanza Secundaria, así como al devenir histórico de las instituciones responsables de la formación inicial. Y es que, no siempre se han atendido a todas las directrices para un marco común de competencias y cualificaciones, siendo necesario, a juicio de algunos autores, directrices más específicas por parte de la UE (Poszytek, 2019).

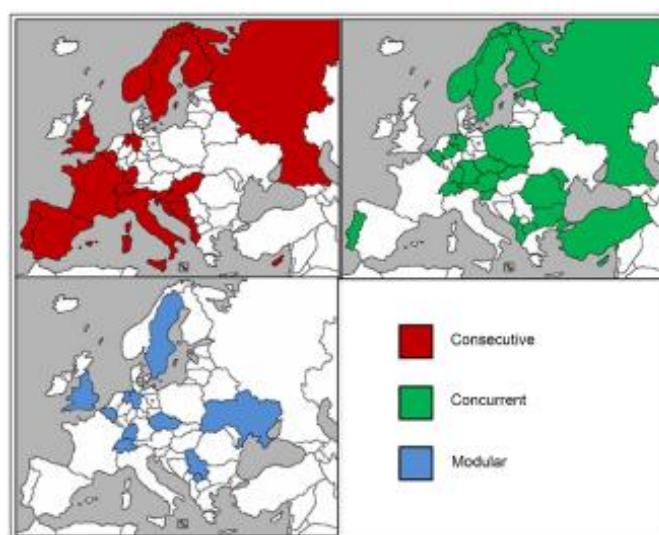
Repasamos, a continuación, los principales modelos que adopta la capacitación docente en los diferentes países europeos.

2. MODELOS FORMATIVOS DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN EL ÁMBITO EUROPEO

Entre los años 2010 y 2013 se realizó un estudio sobre los diferentes modelos formativos del profesorado de Historia, Ciencias Sociales y Educación para la Ciudadanía (en el que participó la Universidad de Valladolid), donde se

compararon los programas formativos de más de 46 instituciones de 33 países del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)¹³. La investigación proporciona información sobre las estructuras de la formación inicial del profesorado para las materias en cuestión en los países europeos. Concretamente da información sobre los diversos tipos de instituciones de formación del profesorado, la arquitectura de sus programas, los modelos de formación, la duración de los estudios, la relación entre la formación orientada a la asignatura y la formación profesionalizante, las formas de inducción y las formas multifacéticas de tutoría y mentoría (Ecker, 2018).

Figura 2. Distribución de los modelos formativos del profesorado de Secundaria en Europa



Fuente: Ecker (2018, p. 1578).

Los hallazgos de este estudio tuvieron una fuerte influencia en el nuevo proyecto del Consejo de Europa sobre "Educar para la diversidad y la democracia: enseñar historia en la Europa contemporánea" (2016-2019)¹⁴ y sacaron a la luz

¹³ Título del proyecto: "Assessment, tutorial structures and initial teacher education of trainee students in the subjects "Political/Civic Education", "Social/Cultural Studies" and "History" in Europe – a comparative study". (Ref. 505676-LLP-1-AT-K1-KA1SDR) Fecha de inicio 1/01/2010 Fecha fin 31/12/2012. Cuantía de la subvención: 748.629 € Entidad Financiadora: European Commission. Key Action 1 Lifelong Learning Programme / Transversal Programmes. Investigador Principal: Dr Alois Ecker. University of Viena.

¹⁴ Council of Europe. Intergovernmental Project *Educating for Diversity and Democracy: teaching history in contemporary Europe (coe.int)* (2016-2019).

una imagen bastante heterogénea de las estructuras y la organización de la formación de profesores de Secundaria de Historia en Europa. A grandes rasgos se puede observar un predominio del modelo consecutivo en los países del occidente europeo, en tanto en cuanto el modelo concurrente es predominante en el centro y este de Europa (Figura 2).

Pasamos a continuación a describir las principales características de estas dos formas predominantes de formar a los futuros profesores de la Educación Secundaria.

2.1. El modelo consecutivo

En algunos países, tal es el caso de Francia o España, primero se adquiere la formación disciplinar, obteniendo el título de Grado en la materia correspondiente para, posteriormente, abordar en un máster la formación didáctico-pedagógica a través de la cual los docentes se cualifican para el ejercicio profesional en la Educación Secundaria. Desde este modelo, los futuros profesores son formados como científicos en los distintos campos (Geografía, Historia, Química, Física, Matemáticas, etc.) para posteriormente “añadir” una formación, mucho más breve, como profesores. Ello produce, como señala Esteve (2006), que los futuros profesores de Secundaria se imaginen a sí mismos más como historiadores o químicos, que como profesores de Historia o de Química, generando el problema de la falta de “identidad profesional”. Los docentes de Secundaria en ejercicio consideran que los conocimientos disciplinares son los que conforman la cultura académica del profesorado y, por ende, su ideario identitario (Cuesta, Mainer y Mateos, 2010).

En el caso francés, la formación para el ejercicio de la docencia en Secundaria se inicia con los estudios correspondientes a las diferentes materias en las facultades respectivas, a través de los cuales los alumnos adquieren una formación disciplinar específica. Tradicionalmente, tras haber adquirido la formación académica correspondiente a la respectiva titulación, los *Instituts Universitaires de Formation de Maîtres* (IUFM) eran los responsables de impartir la formación profesionalizante, mediante un programa formativo de nivel de postgrado. Para ello, en algunos casos, contaban con el profesorado de los distintos

Departamentos universitarios, dadas las numerosas especialidades profesionales y la falta de recursos personales propios (Lapostolle y Chevaillier, 2009).

En 2010 se introdujeron cambios en el modelo francés, pasando los IUFM a depender de las universidades renombrándolos como *Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Education* (INSPE). En ellos se forman todos los futuros profesores de Francia, independientemente de la etapa educativa en la que vayan a enseñar. Con la modificación introducida para la adaptación al proceso de Bolonia, la estructura de la formación inicial se articula en un Grado de 3 años en las diferentes materias, más dos másteres de un año de duración (3+1+1). Ambos están orientados hacia la práctica profesional, e incluyen un tronco común y tres menciones formativas: profesores de Educación Infantil y Primaria, profesores de Educación Secundaria y profesores de la Formación Profesional. Hasta ahora, al finalizar el primer máster (M1 Meef), el alumnado debía superar un examen a nivel nacional u “oposición”, lo que le permitía pasar al Máster 2. En este curso se simultaneaba estudio y trabajo, mediante unas prácticas remuneradas a media jornada. Al final de esta fase, el alumnado revalidaba sus competencias docentes mediante la elaboración de una memoria y su presentación y defensa ante un tribunal. Superada esta prueba, el docente quedaba incorporado a la plantilla nacional de profesores (Lapostolle, 2013). Pero, recientemente, se ha aprobado una reforma que traslada al final del segundo máster la realización del concurso, al cual pueden presentarse también candidatos con otros másteres de carácter disciplinar. En este caso, los titulados que ganen el concurso, durante el primer año realizarán un servicio a tiempo parcial en la escuela, que alternarán con módulos formativos en los INSPE, en tanto que los titulados Meef lo serán a tiempo completo¹⁵.

En el modelo español, tras la formación disciplinar en los contenidos científicos propios del correspondiente título, hasta el año 2009 se adquiría la cualificación profesional para ejercer la profesión docente en Enseñanza Secundaria a través de un curso de postgrado (CAP). A partir de esta fecha, con la adaptación de los títulos al EEES, el curso de postgrado se sustituye por un máster de un año de duración (60 ECTS) de contenido pedagógico y didáctico, impartido

¹⁵ Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré. Journal Officiel de la République Française. 29 de enero de 2021.

por las diferentes universidades españolas siguiendo las directrices de la orden ministerial que lo regula¹⁶.

Más adelante, nos detendremos en explicar con detalle las características de los diferentes programas de formación de los profesores de Secundaria españoles, habidos desde su implantación en 1970. En este momento, destacamos únicamente las diferencias con el modelo francés. Mientras que en el país vecino el modelo consecutivo se aplica a todo el profesorado con independencia de la edad de los estudiantes a los que se va a enseñar; en España, existen diferencias en virtud de la etapa educativa de destino. Para la Educación Secundaria obligatoria y postobligatoria se recurre al modelo consecutivo, en cambio para Educación Infantil y Primaria el modelo adoptado es el simultáneo o concurrente, en el que se integran en una única titulación de grado los contenidos científicos, didácticos y profesionales.

Como aspecto positivo del caso francés, podemos resaltar el énfasis puesto en “el oficio de enseñar”, de manera desvinculada de “lo que se enseña”, al exigir a todo el profesorado del sistema nacional de educación un nivel de titulación semejante, lo que se traduce en condiciones laborales y salariales iguales. Sin embargo, en España se establece una valoración diferenciada, tanto académica como laboral, entre profesores de Infantil y Primaria, frente a los de Secundaria. Prima, pues, el “caudal” del contenido científico a enseñar, frente a la acción misma de enseñanza, dando por sentado, por ejemplo, que es más complejo enseñar literatura que enseñar a leer, o enseñar a hacer raíces cuadradas que enseñar a multiplicar.

2.2 El modelo simultáneo

En este modelo el diseño del título incorpora paralelamente la formación científica correspondiente a las materias a impartir y la formación didáctica y pedagógica del futuro docente, orientada desde el inicio a la formación de un profesional de la educación, tal es el caso de Alemania.

¹⁶ Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOE nº 312, de 29 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-22450-consolidado.pdf>

Tradicionalmente, se ha considerado que con este modelo la formación disciplinar es más limitada, si bien se recibe una formación específica sobre la profesión docente desde el inicio de los estudios. Al respecto, señala Esteve (2006) que este modelo produce una identidad profesional más adecuada a la realidad, conjugando una formación específica y práctica, que abarca tanto los aspectos académicos y curriculares como los derivados de los nuevos retos que debe de afrontar ante la diversidad del alumnado en el aula y el nuevo papel a desempeñar, más allá de la mera transmisión de los contenidos de una asignatura. Así mismo, el modelo simultáneo parte de la idea de que cuando se estudia una disciplina científica con la mentalidad de enseñarla, se van elaborando estrategias didácticas al mismo tiempo que se asimilan los contenidos científicos.

Las Facultades de Educación (*Pädagogische Hochschulen*) en Alemania son generalmente las responsables de la formación de los futuros docentes de la Educación Secundaria, mediante unos estudios de formación universitaria enfocados al perfil académico definido para la profesión. Si bien como país federal, cada *lander* tiene autonomía para organizar el sistema educativo dentro de los parámetros generales establecidos por el Estado, el modelo de formación de docentes en Alemania es mayoritariamente concurrente, lo que significa que la formación pedagógica y disciplinar se ofrece de manera simultánea. Este modelo comprende un *Bachillerato universitario* o Grado de tres años (seis semestres) y un Máster de dos años (cuatro semestres). Los estudios inciden en una formación general en aspectos relativos a las ciencias de la educación, la formación práctica en centros educativos, así como estudios disciplinares y didácticos debiendo especializarse en dos asignaturas (Chaves et al, 2017). La extensión de los planes de estudio varía. Así en el caso de los profesores de Educación Secundaria Inferior, se trata de una formación teórica-práctica de, al menos, 210 créditos (7 semestres), mientras que los correspondientes al profesorado de Educación Secundaria Superior y de Formación Profesional debe ser de 300 créditos como mínimo. En cualquier caso, la formación didáctico-pedagógica supone el 57% o más de la formación inicial (Manso, Matarranz y Valle, 2019).

Por último, cabe destacar, en el marco europeo de la formación inicial del profesorado de Secundaria, la existencia de una tercera fórmula conformada por aquellos países en los que se establecen diferentes vías en la formación como

docentes, coexistiendo el modelo simultáneo y el consecutivo en la formación inicial, como es el caso de Inglaterra, en el cual existen diversas instituciones dedicadas a la formación inicial del profesorado de Secundaria, si bien todas ellas deben estar acreditadas por la Teaching Agency (TA) como proveedoras de programas que conducen a la obtención del Qualified Teacher Status¹⁷ (QTS) (Manso, Matarranz y Valle, 2019). Así, los estudios pueden variar en función del modelo por el que opte el alumno cursando un grado y posteriormente el postgrado en la opción concurrente o accediendo directamente al Graduate Teacher Program (GTP) en el modelo simultáneo.

3. EL CASO ESPAÑOL (1970-2008): EL CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGÓGICA (CAP)

En España, hasta la década de los años setenta del siglo XX no se consideraría necesario que el profesorado de Enseñanza Secundaria tuviese una formación psicopedagógica previa para ejercer la docencia. El único requisito, hasta entonces, era disponer del título universitario correspondiente para poder presentarse a las pruebas de oposición o acceso a los diversos cuerpos docentes de educación secundaria en Bachillerato o Formación Profesional (Pontes, Ortega y Córdoba, 2008). Pero esto cambió con la aprobación de la Ley General de Educación (LGE), conocida popularmente por el nombre del ministro del ramo bajo cuyo mandato se elaboró: Ley Villar Palasí¹⁸. Con la entrada en vigor de la nueva norma, el sistema educativo español inicia un proceso de modernización y adaptación de sus estructuras y metodologías, si bien el profesorado no fue previamente preparado para asumir la nueva situación (Navarro, 1992).

Entre las novedades de la Ley General de Educación de 1970, se incluye una formación pedagógica regulada y obligatoria para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria. Como señala González Gallego (2010), la Ley Villar Palasí desvinculaba al profesorado de enseñanza secundaria del profesorado de enseñanza universitaria, hasta entonces incluidos orgánicamente en la misma

¹⁷ Título imprescindible para poder ser contratado por los centros educativos.

¹⁸ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

dirección general del Ministerio de Educación, apuntando que el profesorado de Secundaria no podía ser solamente un especialista en el conocimiento científico, sino que requería una formación pedagógica que le capacitara para responder a las nuevas necesidades sociales, fruto de las transformaciones socio-económicas que atravesaba el país y de la extensión de la enseñanza secundaria a amplias capas de la sociedad.

Para realizar esta tarea, en 1969, se crearían los Institutos de Ciencias de la Educación¹⁹ integrados en las universidades españolas, destinados a potenciar la investigación educativa, formar a los aspirantes a profesores de enseñanzas medias y ofrecer vías de mejora de todos los niveles del sistema educativo mediante la formación permanente de su profesorado (García Gómez, 1998).

Efectivamente, en su artículo 102 se recoge de manera explícita que, para el ejercicio de la docencia en la enseñanza secundaria, se requiere adquirir una formación pedagógica a través de los ICES recién creados:

Los Profesores de Bachillerato, de las Escuelas universitarias y de Formación Profesional la obtendrán [formación pedagógica] después de la titulación científica respectiva, mediante cursos intensivos dados en los Institutos de Ciencias de la Educación. Estarán exceptuados de este requisito aquellos que hubiesen seguido la especialidad de Pedagogía en sus estudios universitarios (art. 102.2).

La Orden de 8 de julio de 1971²⁰, que regulaba las actividades de los I.C.E., concretará la estructura para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica que constará de dos ciclos.

El primero, de carácter teórico, comprenderá las temáticas siguientes:

- Principios, objetivos y problemática de la educación en sus aspectos psicológicos, sociológicos e históricos.
- Tecnología y sistemas de innovación educativa
- Didácticas especiales

¹⁹ Decreto 1678/1969, de 24 de julio, sobre la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación.

²⁰ ORDEN de 8 de julio de 1971 sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los universitarios. <https://www.boe.es/boe/dias/1971/08/12/pdfs/A13170-13170.pdf>

Como vemos, y hemos de resaltar, resulta llamativo que, en fecha tan temprana, la legislación introduzca contenidos didácticos específicos de cada materia, advirtiendo además de la necesidad de encontrar el equilibrio entre la pedagogía general y la didáctica específica, cuando todavía no existían en el ámbito universitario las Didácticas de Área, que no serán creadas hasta el año 1984²¹ y nacerán vinculadas al magisterio y no a la enseñanza secundaria (Prats, 2002).

En cuanto al segundo ciclo, se le confiere carácter práctico y su desarrollo se ubica en centros docentes asignados por el respectivo I.C.E., bajo la supervisión de profesores-tutores de Secundaria, responsables de la materia correspondiente. Esta fase, así como la primera, constaría de un mínimo de 150 horas, debiendo superarse ambas fases para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica.

Si atendemos a su carga lectiva y contenidos, podemos decir que estamos ante un curso de duración estimable y un programa pedagógico-didáctico equilibrado, que suponía un verdadero avance con respecto a la nula formación profesionalizadora de años anteriores. No obstante, las deficiencias en la implementación y organización por parte de las universidades con aulas masificadas, falta de recursos y bajo nivel de satisfacción de profesores y alumnos (Castro, 1984), provocaron su desprestigio. Fueron pocas las universidades que lo desarrollaron con rigurosidad, convirtiéndose en poco más que una serie de conferencias y unas exiguas prácticas, en el resto.

Como vemos, desde su origen, el CAP planteó amplias limitaciones como modelo de formación inicial del profesorado de Secundaria, que con el tiempo se fueron agravando, si bien ello no le impidió gozar de una larga vida, en detrimento de la formación del profesorado y la calidad de la enseñanza. La longevidad del CAP conllevaría diversas modificaciones, adaptándolo cada universidad y comunidad autónoma a intereses y criterios diversos (González Astudillo, 2008), dando como resultado programas obsoletos que, en general, no respondían a los distintos cambios educativos producidos.

²¹ Real Decreto 1988/84, de 26 de septiembre, por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas a los cuerpos docentes universitarios. BOE nº 257, de 26 de octubre de 1984. <https://www.boe.es/boe/dias/1984/10/26/pdfs/A31051-31086.pdf>

Al respecto, el profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona, Joan Pagés (2000) constata la valoración peyorativa del CAP entre el alumnado afirmando:

Una gran mayoría del alumnado que se matricula a estos cursos los considera como un trámite necesario para poder opositar y no como un curso de formación y porque su duración es tan corta que difícilmente se puede ir más allá de provocar la duda en las concepciones que este alumnado tiene sobre la enseñanza de la historia (2000, p. 206).

Por ello, desde la década de los ochenta se manifestaba la necesidad de cambiar el modelo de la formación inicial de los profesores de Educación Secundaria establecido mediante el CAP, por no responder adecuadamente a las pretensiones iniciales (Bolívar, 2007; Esteve 1997; Imbernón, 1994).

En este escenario tanto la LOGSE como la LOCE plantearían la extinción del Certificado de Aptitud Pedagógica. No obstante, las propuestas que emanaron de estas normativas no llegarían a implantarse de forma generalizada, dadas las resistencias existentes en muchos profesores secundarios y en amplios sectores universitarios. La concepción predominante de que para ser un buen docente basta con el dominio del conocimiento científico, provocaba que cualquier licenciado universitario, mediante este curso general resultaba CAPacitado para la docencia en Educación Secundaria (González Gallego, 2010).

II. LA CONTRIBUCIÓN DEL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DE LA UVA A LA MEJORA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

La historia del “Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales” de la Universidad de Valladolid, en su Facultad de Educación y Trabajo Social, hasta el momento de su unión con Didáctica de las Ciencias Experimentales y, posteriormente, con Didáctica de la Matemática, es la historia de la búsqueda de una identidad científica, docente e investigadora en el mundo universitario vallisoletano, colaborando, en el mismo sentido y para esa misma búsqueda, con el resto de las universidades españolas. Desde sus inicios, el Área asumió sus responsabilidades académicas e investigadoras relacionadas con la formación de los profesores de Educación Infantil y Primaria, y se implicó en la mejora de la formación inicial del profesorado de Secundaria en la especialidad de Geografía e Historia.

1. EL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DE LA UVA: FORMACIÓN Y CONSOLIDACIÓN

El Área de Didáctica de las Ciencias Sociales verá la luz, como las demás didácticas específicas, a partir de la Ley de Reforma Universitaria de 1984²², lo que conlleva atribuir un ámbito científico propio desde el prisma académico e investigador. El inusual alumbramiento, a partir de una decidida apuesta de la administración educativa, requeriría sortear diversos escollos como la falta de referentes similares en los restantes países del ámbito occidental o el origen particular no derivado del tradicional proceso de desgaje por un acervo científico que lo requiriese.

²² Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. BOE nº 209, de 1 de septiembre de 1983. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432>

1.1. El difícil origen de las Didácticas Específicas: el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales

Entre los variados obstáculos que rodean el nacimiento de los Departamentos didácticos universitarios cabe destacar el correspondiente a la adscripción del profesorado. Así, ante la nueva realidad que se plantea, los docentes vinculados a los distintos centros de formación del profesorado de las universidades españolas, reaccionaron de manera dispar, en función de la tradición y de la trayectoria personal y de cada centro. En líneas generales, optarían mayoritariamente por su vinculación a los departamentos referentes de Geografía, Historia e Historia del Arte, en lugar de apostar por la naciente Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, algo relativamente comprensible, dado que este profesorado provenía de una formación disciplinar y su vinculación a las Didácticas Específicas supondría vincularse a departamentos de Escuelas Universitarias donde se impartían solo diplomaturas, y no a las Facultades en las que se impartían las licenciaturas y doctorados. Además, para la mayoría de ellos supondría iniciar un camino de estudio, investigación y docencia, nuevo, desconocido y poco transitado hasta el momento. El profesor Liceras Ruiz (2004) lo explica con las siguientes palabras:

Los comienzos no fueron fáciles para la DCCSS. Por un lado, para muchos profesores, que se habían formado y ejercido su docencia en el campo disciplinar de la geografía, la historia o la historia del arte, la creación de los departamentos de DCCSS supuso un forzado y, a veces, penoso proceso de reconversión hacia los planteamientos didácticos. Por otra parte, en estos primeros momentos, buen número de los profesores del área habían realizado su tesis doctoral en alguna de las disciplinas sociales, pero no en la didáctica de esas materias, por lo que su acercamiento a la DCCSS supuso una necesidad y un interés sobrevenidos. Una preocupación tardía para la que a veces ha costado “cambiar el chip”, y algunos no han logrado cambiarlo aún del todo, situación que ocurre en todas las didácticas específicas (2004, p. 2).

Esto conformaría un panorama inicial incierto del Área, conformado por “un colectivo no muy amplio, distribuido de manera desigual en las distintas universidades, que se propuso cobrar identidad y formar parte, en igualdad de

condiciones que otras áreas más consolidadas, de la comunidad académica” (Prats 2002, p. 81).

En este contexto, en el año 1987 se celebraría una reunión en la Universidad de Salamanca con la presencia de un elevado número de profesores y profesoras, principalmente procedentes de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB de las distintas universidades españolas. En ella se enmarcaron dos posiciones diferenciadas, por una parte, quienes procediendo de los seminarios de Geografía e Historia deseaba permanecer en estos campos científicos, y por otra el profesorado que deseaba optar por la integración en la naciente Didáctica de las Ciencias Sociales. Esta división tendría importante incidencia en el posterior proceso de elaboración de los nuevos planes de estudio universitarios destinados a la formación del profesorado de Infantil y Primaria.

Ante la escasa adscripción del profesorado en plantilla de las universidades españolas a la nueva área, los que optaron por esta opción plantearon constituir una Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), cuya finalidad principal sería conformar un foro desde el que estimular el debate en la universidad sobre la importancia de la formación didáctica específica del profesorado responsable de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Historia del Arte en las distintas etapas educativas, así como impulsar la investigación en esta nueva área de conocimiento y fomentar el intercambio de ideas y experiencias (Pagés, 1999).

Desde esta Asociación, además del debate sobre los principales problemas en torno a la Didáctica de las Ciencias Sociales y el intercambio de experiencias e investigaciones en este campo, tanto a nivel nacional como internacional, a través de los simposios que anualmente organiza, se ha desarrollado una importante labor en la aceptación de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito universitario. A lo largo de los años, se han realizado propuestas en las distintas reformas de los currículos educativos de las etapas no universitarias, así como en las concernientes a los planes de estudios universitarios.

Los comienzos del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Valladolid no resultaron distintos a las líneas generales expuestas anteriormente, ya que estuvieron marcados también por una escasa adscripción del profesorado preexistente. En ese momento, esta Universidad estaba

conformada por los campus de Valladolid, Palencia, Burgos y Soria. Del profesorado que constituía los seminarios de Geografía e Historia de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado en Valladolid y Palencia, inicialmente, ninguno se integró en Didáctica de las Ciencias Sociales; en Soria sólo una profesora interina optó por la nueva área; y únicamente en el caso de Burgos todo el profesorado aceptó integrarse en ella. Conviene señalar que, en ese momento, no había entre este profesorado ningún doctor.

1.2. La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Valladolid: la creación de la Sección Departamental

Como sucedió en otras universidades, la panorámica de los inicios del área de conocimiento en nuestra Universidad mostraría a la Didáctica de las Ciencias Sociales con un escaso bagaje investigador en Educación, una acogida desfavorable del profesorado universitario que potencialmente debería haberla conformado y muchas reticencias hacia los que dieron este paso, tanto por parte de los profesionales universitarios de los campos referentes, como, en muchos casos, por parte de los compañeros pertenecientes a las Ciencias de la Educación (González Gallego, 2002). Sin embargo, este vacío fue aprovechado por el profesorado de enseñanza secundaria, doctor, que vio en esta circunstancia la oportunidad de “dar el salto” a la docencia universitaria. Así ocurrió, por ejemplo, en las universidades de Barcelona, Sevilla, Complutense, Valencia, Oviedo y Valladolid.

En febrero de 1987 se resolvería, en la Universidad de Valladolid, una plaza de Catedrático de Escuela Universitaria en Didáctica de las Ciencias Sociales, obteniendo dicha plaza el doctor Isidoro González Gallego, que venía ocupando la cátedra de Geografía e Historia en el Instituto Zorrilla de Valladolid desde 1983, siendo además autor de libros de texto en la editorial Anaya y contando también con experiencia en distintos puestos de la administración educativa. Desde el primer momento mostró un firme compromiso con el desarrollo y afianzamiento del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, siendo elegido Vicepresidente de la Junta Directiva de la naciente Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales, impulsada por la Dra. Pilar Benejam de la Universidad Autónoma de Barcelona. Desde entonces hasta el día de hoy, la presencia del Área

de la Universidad de Valladolid en esta Junta Directiva²³, a través de sus diferentes miembros, ha sido una constante, constituyendo una prueba de la implicación de su profesorado por el crecimiento académico y científico del Área.

Al poco tiempo, en ese mismo año 1987, se produciría una segunda incorporación, la de un profesor no doctor de Geografía e Historia de la Escuela de Palencia, que se encontraba en excedencia, obteniendo su reingreso como Profesor Asociado en Didáctica de las Ciencias Sociales en Valladolid. El reducido número de profesores adscritos a esta área en los cuatro campus, no permitía que constituyesen un departamento específico, por lo que, unidos al profesorado del Área de Sociología, se formó el Departamento de Sociología y Didáctica de las Ciencias Sociales, conformando nuestra área de conocimiento una entidad prevista por la normativa, una sección departamental.

Pero, si se quería desarrollar universitariamente la nueva área, se necesitaba incrementar la presencia académica con nuevos recursos humanos. Por ello, sin abandonar la tarea de convencimiento para el cambio de área, que solo obtuvo resultados con un profesor de Geografía Humana que acabaría incorporándose a Didáctica de las Ciencias Sociales, paralelamente, el Director de la nueva Sección Departamental, desarrolló una labor de captación de jóvenes licenciados interesados en iniciar una vida universitaria, haciendo que se interesaran por la Didáctica de las Ciencias Sociales como campo de conocimiento, docencia e investigación. De este modo, quedaron incorporados a la Sección como profesores colaboradores, a la expectativa de asumir responsabilidades docentes cuando la implantación de los nuevos planes de estudio así lo requirieran. Pero su contratación no fue tarea fácil, ya que chocaba con el escollo de los profesores que no habían querido incorporarse a las áreas didácticas y que habían quedado con escasa docencia en las áreas disciplinares, especialmente con la progresiva implantación de los nuevos planes de estudio²⁴.

²³ Isidoro González Gallego ocupó la Vicepresidencia de la AUPDCS en los primeros años de andadura de la Asociación. Fue relevado en la junta directiva por Mercedes de la Calle Carracedo, quien ocupó el cargo de Vocal desde el año 1998 hasta el 2002, año en el que María Sánchez Agustí tomó el relevo como Secretaria de la AUPDCS hasta el año 2010. En este año, la profesora Esther López Torres la sustituye hasta 2022, cuando es nombrado Rosendo Martínez Rodríguez, quien a fecha de hoy es el Vocal dedicado a web y redes sociales dentro del Equipo Directivo.

²⁴ La entrega de asignaturas de las áreas de conocimiento de didácticas específicas a profesorado no adscrito a las mismas, es una cuestión que se ha prolongado hasta el día de hoy.

Precisamente, una de las primeras acciones de la Sección Departamental, fue la participación en la elaboración de los nuevos planes de estudio de las diplomaturas de Magisterio. A lo largo de 1988, en unas largas reuniones en la entonces Residencia Universitaria de la Universidad de Valladolid en Sedano, se elaboraron unos planes en los que se reflejó un peso adecuado de las recientes didácticas específicas, cosa que no ocurrió en otras muchas universidades españolas (González Gallego y Martínez Ferreira, 1999).

Por otra parte, en el mundo universitario era frecuente la organización de congresos, pero en ese momento resultaba algo atípico para las Escuelas de Formación del Profesorado. Por eso, tuvo importante impacto que la Sección Departamental vallisoletana organizase, en 1991, un congreso que, por su novedad, resultó de gran éxito nacional, dada la temática que abordaba: “Los currícula de Geografía e Historia en las Comunidades Autónomas”. Este encuentro contó con asistencia de gran número de profesores de Primaria y Secundaria de toda España, en él la administración de cada comunidad autónoma presentaba una ponencia explicando su propia concepción curricular de Historia y Geografía, quedando recogidas en un libro de actas (VVAA, 1993). Dos años después la Sección Departamental organizó un segundo congreso, en esta ocasión dedicado a los libros de texto (VVAA, 1993), en continuidad de otros dos anteriores que se habían celebrado en la Universidad de Sevilla, organizándose un cuarto, posteriormente, en la Universidad Complutense de Madrid.

1.3. Creación y consolidación del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Valladolid

La aspiración de constituir un Departamento propio, separándose de Sociología se consiguió en el curso 1991-92. Para ello fue necesario incorporar a los cinco profesores que no habían recibido adscripción alguna, los docentes de una asignatura no-científica, Religión, pero susceptible de investigación en lo que se refiere a los procesos de transmisión y enseñanza. Con su integración se consiguió sobrepasar el número de doce profesores requeridos para la constitución de un Departamento.

Por otro lado, la aplicación de los nuevos planes de estudio de la diplomatura de Maestro especialista en Educación Infantil y en Educación Primaria

con sus correspondientes especialidades, en los centros dependientes de la Universidad de Valladolid en el curso 1992-93, conllevaría la necesidad de incorporar nuevo profesorado al Área. Se contrataron como profesores Asociados y/o Ayudantes, tres personas licenciadas para Palencia y otras cuatro para Valladolid, que además de asumir responsabilidades docentes, se comprometían con la elaboración de su tesis doctoral, como era usual en las áreas universitarias con trayectoria científica dilatada.

El Director del Departamento era consciente de que la consolidación de la Didáctica de las Ciencias Sociales en nuestra universidad, requería del impulso de la investigación, por lo que se necesitaba formar doctores, pero no en áreas de Historia o de Geografía, sino en la didáctica específica. Así, en la Universidad de Valladolid se organizaría el primer doctorado de España en Didáctica de las Ciencias Sociales²⁵. Entre los primeros alumnos se encontraban los propios profesores incorporados al departamento, algunos profesores de Secundaria y otros doctorandos procedentes de otras universidades e incluso del vecino Portugal.

De la novedad y capacidad de atracción de esos cursos de doctorado cabe señalar que el primer doctor del programa de doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales fue el profesor de la Universidad de Barcelona, el Dr. Joan Santacana Mestre²⁶, en 1995, uno de los profesores más destacados en Didáctica de las Ciencias Sociales, ya entonces, y autor de numerosos libros y artículos científicos. El segundo doctor, y en breve tiempo tres más, serían los propios profesores del departamento. Desde entonces han sido numerosas las tesis doctorales defendidas en la Universidad de Valladolid, siendo una de las que más

²⁵ Programa de Doctorado “Las Ciencias Sociales en la Educación”. Coordinado por el Dr. Isidoro González Gallego (1989–2001). Este programa tuvo su continuidad en otro de carácter interdisciplinar denominado “Investigación educativa en las áreas curriculares de ciencias experimentales, ciencias sociales y matemáticas” coordinado por la Dra. María Sánchez Agustí (2001-2015). A partir de esta fecha, las tesis doctorales del departamento se han integrado dentro del único programa de doctorado de la Facultad de Educación “Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación” coordinado en la actualidad por la Dra. Rocío Anguita Martínez.

²⁶ Joan Santacana Mestre, *Didáctica del patrimonio arqueológico. El proyecto del poblado ibérico de Alorda Park o les Toixoneres de Calafell*. Tesis doctoral defendida en la Universidad de Valladolid en 1995. Dirigida por el Dr. Isidoro González Gallego. Tribunal evaluador: Dr. Agustín Escolano (presidente), Dr. Francisco Xavier Hernández (secretario), Dr. Joaquim Prats, Dr. Luis Arranz y Dr. Germán Delibes (vocales).

doctores ha formado en el Área, después de las dos de Barcelona (Curiel-Marín, 2017).

Durante la década de los 90, el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UVa irá adquiriendo reconocimiento. Se estableció un concierto con la *Philips Academy* (Massachussets) para que un profesor del departamento fuera contratado como lector de español, cada año. Se organizó un curso de especialización científica en Historia para adolescentes de alta dotación. Se firmaron acuerdos con varias instituciones, como el Instituto Geográfico Nacional²⁷ o el Ayuntamiento vallisoletano con motivo de la conmemoración del IV centenario de la Ciudad de Valladolid²⁸. Y la Universidad de Valladolid logró crear en 1996, tras la de la Universidad de Granada (que fue la primera), las dos de Barcelona y la de la Complutense, la quinta cátedra de universidad de España en Didáctica de las Ciencias Sociales, contribuyendo tanto a la consolidación del Área a nivel nacional, como a la de la reciente Facultad de Educación, que era trascendental para abordar la formación del profesorado de Secundaria, hasta entonces en manos del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).

Efectivamente, la inclusión de catedráticos de Secundaria en el origen y desarrollo de las áreas didácticas implicó que, además de las responsabilidades en la formación del profesorado de Infantil y Primaria, hubiera especial interés en la participación de los departamentos en la formación del profesorado de Secundaria, de la cual procedían.

Pero la aspiración de abordar y participar en la formación de los futuros profesores encargados de enseñar al alumnado de 12 a 18 años, licenciados en sus materias correspondientes, suponía impartir docencia en un curso de postgrado tras la licenciatura, lo que requería ser impartido en, y por, una facultad. De ahí la necesidad de implicarse en la transformación de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado en Facultad de Educación de la UVa, lo que supuso un

²⁷ Fruto de este convenio fue la elaboración de las Referencias Históricas del Atlas Nacional de España en su edición de 1998, realizado por los profesores del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UVa, bajo la coordinación del profesor González Gallego.

²⁸ González Gallego, I. (coord.) (1996) *Valladolid, rutas con huella*. Ayuntamiento de Valladolid. Se trata de una colección de nueve monografías sobre la ciudad de Valladolid, acompañadas de un cuaderno de actividades didácticas, realizadas por el profesorado del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales con motivo del IV Centenario de la concesión del título de Ciudad a Valladolid.

complejo y dilatado proceso de cinco años, que arrancaría en 1989, ligado también al planteamiento de dotar a los estudios de magisterio del grado de licenciatura.

Ya en 1990 se elaboraría un Anteproyecto de Escuela Superior de Profesorado que planteaba la transformación de las cuatro Escuelas de Magisterio integradas en la Universidad de Valladolid en una única Facultad de Educación. Así mismo, se nombra una comisión, integrada por los profesores Gregorio Castro Gómez, Isidoro González Gallego y Martín Rodríguez Rojo, para diseñar un borrador del proceso de transformación. En 1991, se desentienden del proyecto inicial los centros de Burgos, Palencia y Soria, por lo que el mismo prosigue adelante únicamente con el centro de Valladolid. A lo largo del curso 1991-92 se trabajaría en el diseño del Plan de Estudios de Psicología, como licenciatura de segundo ciclo. En junio de 1992 verán la luz la memoria correspondiente a la licenciatura en Psicopedagogía y la relativa a la transformación de la Escuela Universitaria en Facultad de Educación (Román Sánchez, Rodríguez Rojo y González Gallego, 1998).

Tras la aprobación por la Universidad de Valladolid, en marzo de 1993, del Plan de estudios de Psicopedagogía de Valladolid, aún habría que esperar a que el Consejo de Universidades, lo aprobase, publicándose la Resolución en el BOE de 13 julio de 1993²⁹. así como la transformación en Facultad de Educación, lo que finalmente sucedió con el Real Decreto 1730/1994, publicado el 2 de septiembre de 1994³⁰, indicando que en ella se impartirían, además de las enseñanzas de los títulos de Maestro en las especialidades autorizadas, la diplomatura de Educación Social y la licenciatura en Psicopedagogía.

Como podemos comprobar, la década de los noventa del siglo pasado fue fundamental para el crecimiento y consolidación del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid. Pero no fue “un camino de rosas”. En 1994 se producirá la separación del campus de Burgos, para constituirse en Universidad, con la consiguiente reducción de profesorado en el departamento,

²⁹ RESOLUCION de 13 de julio de 1993, de la Universidad de Valladolid, por la que se establece el plan de estudios de Licenciado en Psicopedagogía de esta Universidad. [A22737-22742.pdf \(boe.es\)](#)

³⁰ REAL DECRETO 1730/1994. de 29 de julio. por el que se crean Centros y se autorizan enseñanzas en las Universidades de Alcalá de Henares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, La Rioja, León, Autónoma de Madrid, Carlos III, Complutense de Madrid, Oviedo, Salamanca, Valladolid y Zaragoza. [A27749-27751.pdf \(boe.es\)](#)

mientras que en 1996 se incorporará el campus de Segovia, desgajado de la Universidad Autónoma de Madrid, sin que aportase profesorado, pues no había ningún docente adscrito a Didáctica de las Ciencias Sociales, siendo impartidas las asignaturas propias del Área por profesores de las áreas afines. Habrá que esperar a su jubilación para la recuperación de estas asignaturas y la consiguiente contratación de profesores vinculados a la Didáctica de las Ciencias Sociales. A partir de ese momento, la estructura departamental queda conformada definitivamente, existiendo de manera independiente hasta su unión con el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, primero en el año 2004, y de la Didáctica de la Matemática, después, en el año 2012.

A fecha de hoy, como sucede en la mayor parte de universidades, el profesorado adscrito al Área se ha triplicado, su cualificación académica se ha visto incrementada, si bien eso no se ha reflejado en mayor estabilidad laboral, siendo testigos, lamentablemente, de “un preocupante descenso del funcionariado y un incremento imparable y alarmante del personal laboral” (Aranda y López-Torres, 2017, p. 9).

2. EL CURSO DE ESPECIALIZACIÓN DIDÁCTICA EN GEOGRAFÍA, HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, en su vertiente profesionalizadora, constituyó un campo de gran preocupación e interés, desde los inicios del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. No obstante, de acuerdo con la legislación, esta formación no entraba dentro de las competencias de los departamentos didácticos. En la Universidad de Valladolid, al igual que en el resto de las universidades, el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) era el encargado de organizar, todos los años, el Curso de Aptitud Pedagógica, “cuyo certificado de aptitud”, firmado por el Rector, capacitaba para la docencia en las enseñanzas medias.

En todas las especialidades impartían clase los profesores correspondientes de las áreas de las Ciencias de la Educación (Psicología, Sociología y Didáctica General), vinculados a la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado y, más tarde, Facultad de Educación. Pero la docencia relacionada con los campos

didácticos específicos de cada área era impartida habitualmente por profesores de Secundaria, sin que ello les computara en los horarios docentes de sus institutos (Blanco, 2009). El profesor González Gallego, invitado a participar, más por el reconocimiento de su experiencia como Catedrático de Instituto que como Catedrático de Escuela Universitaria en Didáctica de las Ciencias Sociales, lograría que los contenidos relativos a la enseñanza de Geografía e Historia fueran impartidos, en parte, por el profesorado de la Sección Departamental de Didáctica de las Ciencias Sociales. Ello fue importante para ubicar científica y académicamente nuestra presencia y conllevó, también, dar a conocer el Área entre los jóvenes licenciados que cursaban el CAP.

En el marco de un Proyecto de Investigación financiado por el CIDE³¹, sobre el diseño del periodo *Prácticum* en la formación inicial del profesorado de enseñanza Primaria y Secundaria para Geografía, Historia y Ciencias Sociales, se aplicaron unos cuestionarios al alumnado de la Universidad de Valladolid que cursó el CAP en la especialidad de Geografía e Historia en los años 1991 y 1994³². Cabe señalar al respecto que la dirección del ICE impidió seguir aplicando cuestionarios a los alumnos del CAP, en los cursos posteriores.

Tras el análisis de los resultados obtenidos, se planteó diseñar un curso que solventará algunas de las carencias manifestadas por los futuros profesores, y que respondiera a la capacitación de lo que debería ser un profesor de Secundaria, abordando aspectos didácticos y de contenido educativo, escasamente introducidos e incluso ausentes del CAP.

Así, en los años 1996 y 1997 se impartiría, a través del Servicio de Apoyo a la Educación (SAE) que sustituyó al ICE, el *Curso de especialización didáctica en Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, coordinado por el Dr. González Gallego y organizado por el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Estaba estructurado en tres grandes apartados, el primero de carácter general y los otros dos se enfocaban de manera más específica hacia la Geografía y la Historia, tal y como podemos apreciar en el folleto informativo (Figuras 3 y 4):

³¹ Memoria Final del Proyecto financiado por el MEC *El periodo Prácticum y la formación inicial del profesorado de "Conocimiento del medio" y "Ciencias Sociales, Geografía e Historia"*. [38000210386-08980024.pdf \(educacionyfp.gob.es\)](https://www.educacionyfp.gob.es/38000210386-08980024.pdf)

³² Evaluaciones CAP. Organizado por el ICE de la Universidad de Valladolid. Alumnos de los años 1991 y 1994. Archivo digital del ADCS/UVa. FPS-C1/Doc.1.

- I. Planteamientos generales del currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
- II. El currículum de Geografía. Análisis de los elementos curriculares. Programa teórico-práctico.
- III. El currículo de Historia. Análisis de los elementos curriculares. Programa teórico-práctico.


Según se puede ver en el programa, en las 30 horas de duración, se abordaban, de manera teórico-práctico, aspectos relativos al pensamiento geográfico, tiempo histórico y tratamiento didáctico del patrimonio; y también cuestiones curriculares como la secuenciación de los contenidos, los recursos y estrategias metodológicas para su enseñanza, el diseño de unidades didácticas y los procedimientos e instrumentos de evaluación o la integración de los elementos transversales a través del currículum de Geografía, Historia y Ciencias Sociales en la Educación Secundaria.


En las encuestas de valoración de este curso³³, los alumnos que lo realizaban, le otorgaban una buena valoración y, entre otros aspectos, se manifestaban favorables a una mayor extensión y duración del mismo, lo que animó al departamento a dar el siguiente paso en la formación del profesorado de Secundaria, una formación estancada desde su creación en 1970, deteriorada en su implementación y a todas luces insuficiente para responder a los retos de una enseñanza secundaria masificada. La nueva Ley Orgánica de Educación, promulgada en 1990, y los reales decretos y órdenes ministeriales que desarrollaban su articulado en materia de formación del profesorado, se convertirían en un punto de apoyo para actuar.

³³ Evaluaciones del Curso de Especialización Didáctica en Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Alumnos de los años 1996 y 1997. Archivo digital del ADCS/UVA. FPS-C1/Doc.2.

Figura 3. Folleto publicitario del *Curso de especialización didáctica en Geografía, Historia y Ciencias Sociales*. Cara 1. Archivo digital del

ADCS/UVa. FPS- C1/Doc. 3a

 UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
VICERRECTORADO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

 SAE
SERVICIO DE APOYO A LA ENSEÑANZA

3.6.- Historia y actitudes. Los movimientos alternativos contemporáneos: feminismo y pacifismo.
José María Martínez Ferreira (1 hora).

4.- EL PAPEL DE LA HISTORIA DEL ARTE EN EL CURRÍCULUM. PROGRAMA TEÓRICO Y PRÁCTICO.

Día 28 de abril (horario, de 18'30 a 20'30)


4.1.- Teoría y función del Arte en la educación. Los problemas planteados por la inclusión de la Historia del Arte en el currículum: su secuenciación y sus contenidos. Una enseñanza transversal. La valoración del Patrimonio.
María Sánchez Agustí (2 horas).

Día 29 de abril (horario, de 18'30 a 20'30)

4.2.- Recursos y estrategias para la enseñanza de la Historia del Arte. El uso de las técnicas tradicionales y de las nuevas tecnologías.
María Sánchez Agustí (2 horas).

Día 30 de abril (horario, de 18'30 a 20'30)

4.3.- Modelos evaluadores en Geografía, Historia y Ciencias Sociales: procedimientos e instrumentos.
Mercedes de la Calle Carracedo y José María Martínez Ferreira (2 horas).




LUGAR: Aula de Medios Audiovisuales de la Facultad de Educación (C/ Geólogo Hernández Pacheco, s/n - Valladolid).

Nº HORAS: 30.

DIRIGIDO A: Licenciados en las distintas especialidades de Geografía, Historia y Arte. Licenciados en otras titulaciones de Ciencias Sociales que estén interesados en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

IMPORTE INSCRIPCIÓN: 11.000 PESETAS.

INFORMACIÓN E INSCRIPCIÓN: S.A.E. (Palacio de los Zúñiga - C/ Juan Mambrilla, 14 - Valladolid), de 9 a 14 horas, de lunes a viernes, hasta el 11 de abril.



CURSO DE ESPECIALIZACIÓN DIDÁCTICA EN GEOGRAFÍA, HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

COORDINADOR:
ISIDORO GONZÁLEZ GALLEGO

VALLADOLID
1997

Figura 4. Folleto publicitario del *Curso de especialización didáctica en Geografía, Historia y Ciencias Sociales*. Cara 2. Archivo digital del

ADCS/UVa. FPS-C1/Doc. 3b

PROGRAMA

1.- PLANTEAMIENTOS GENERALES DEL CURRÍCULUM DE GEOGRAFÍA, HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES.

Día 14 de abril (horario, de 18'30 a 21'30)

1.1. La historia del currículum y sus planteamientos en la reforma de la LOGSE. Fuentes y funciones del currículum de Geografía, Historia y Ciencias Sociales.
Isidoro González Gallego (1 hora).

1.2. Análisis comparado del currículum español con el de otros países.
Jesús Aparicio Gervás (1 hora).

1.3. Prácticas generales sobre programación y análisis de los elementos curriculares en Geografía, Historia y Ciencias Sociales:

a) - El punto de partida: El currículum de "Conocimiento del Medio" en Primaria.
Mercedes Valbuena Barrasa (1 hora).

Día 15 de abril (horario, de 18'30 a 21'30)

b) - Análisis de los elementos curriculares en el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Intencionalidad educativa: concreción y organización de las intenciones educativas. Plan de acción: metodología y evaluación. Los diferentes planteamientos en el debate curricular de Secundaria. Los programas de diversificación curricular en Secundaria. La garantía social.
Gregorio Castro Gómez (2 horas).

1.4.- Análisis comparado del currículum de España: territorio MEC y Comunidades Autónomas.
Maria Sánchez Agustí (1 hora).

2.- EL CURRÍCULUM DE GEOGRAFÍA. ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS CURRICULARES. PROGRAMA TEÓRICO Y PRÁCTICO.

Día 16 de abril (horario, de 18'30 a 20'30)

2.1.- Los problemas planteados por la inclusión de los contenidos geográficos en el currículum: su secuenciación y sus contenidos. Corrientes actuales del pensamiento científico y enfoques didácticos en Geografía.
Jesús Valverde Ortega (1 hora).

2.2.- La inclusión de contenidos de otras Ciencias Sociales en el campo de la Geografía: Economía y Sociología.
Jesús Valverde Ortega (1 hora).

Día 17 de abril (horario, de 18'30 a 21'30)

2.3.- La concepción del espacio geográfico y los problemas del aprendizaje procedimental: la representación espacial, el trabajo estadístico. El aprendizaje significativo en la Geografía.
Mercedes de la Calle Carracedo (2 horas).

2.4.- El plano urbano y la ciudad. La ciudad: su concepto y representación, el tiempo y el espacio urbano. La Didáctica de la ciudad.
Jesús Valverde Ortega (1 hora).

Día 18 de abril (horario, de 18'30 a 21'30)

2.5.- Las Unidades Didácticas como método de enseñanza-aprendizaje: estructuras y elementos. Recursos y estrategias para la enseñanza de la Geografía. Las técnicas tradicionales (materiales e impresos) y las nuevas tecnologías: medios audiovisuales e informáticos. Los nuevos escenarios de la Didáctica Geográfica (enseñanza por espacios o enseñanza por temas).
Domingo Sánchez Zurro (3 horas).

Día 21 de abril (horario, de 18'30 a 20'30)

2.6.- Enseñanzas transversales y conocimiento geográfico: el eje medioambiental y el eje de consumo. Los movimientos alternativos contemporáneos: el ecologismo.
José María Martínez Ferreira (1 hora).

3.- EL CURRÍCULUM DE HISTORIA. ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS CURRICULARES. PROGRAMA TEÓRICO Y PRÁCTICO.

3.1.- Los problemas planteados por la inclusión de los contenidos históricos en el currículum: su secuenciación y su elección. El conocimiento histórico. Explicación y comprensión de la Historia. Grandes líneas de la investigación y los enfoques didácticos de la Historia.
Isidoro González Gallego (1 hora).

Día 22 de abril (horario, de 18'30 a 20'30)

3.2.- Tiempo histórico y categorías temporales. Los problemas del aprendizaje procedimental. La representación temporal: los mapas históricos. El problema del cambio social. Los conceptos polivalentes en Historia.
Isidoro González Gallego (2 horas).

Día 24 de abril (horario, de 18'30 a 21'30)

3.3.- Las Unidades Didácticas como método de enseñanza-aprendizaje: su estructura y componentes. El historiador y las fuentes: los "documentos históricos". Recursos y estrategias para la enseñanza de la Historia. Las técnicas tradicionales, (materiales e impresos) y las nuevas tecnologías: los medios audiovisuales.
Henar Herrero Suárez (3 horas).

Día 25 de abril (horario, de 18'30 a 21'30)

3.4.- La inclusión de contenidos de otras Ciencias Sociales en el campo de la Historia: Antropología, Derecho y Sociología.
Mercedes Valbuena Barrasa (1 hora).

3.5.- Enseñanzas transversales y conocimiento histórico: Educación para la paz. Educación para la cooperación internacional. Educación no sexista. Multiculturalismo. Medios de comunicación y sociedades de masas.
Jesús Aparicio Gervás (1 hora).

3. EL CCP EN CIENCIAS SOCIALES. EL PROYECTO EXPERIMENTAL DE LA UVa: EL CCP COMO MÁSTER TÍTULO PROPIO DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

La implantación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1991, cambió la estructura del sistema educativo prolongando la educación básica hasta los dieciséis años. La primera parte del periodo, la EPO (de 6 a 12 años), quedó a cargo de los maestros, mientras que la segunda, la ESO (de 12 a 16 años) pasó a depender de los profesores de Secundaria, haciendo más necesario que nunca una formación psicopedagógica y didáctica que les capacitara para atender a los retos de una educación comprensiva y les ayudara a “resolver problemas que a veces tienen poca relación con la transmisión del conocimiento” (Merchán, 2005, p. 166).

3.1. El Curso de Cualificación Pedagógica: estructura y contenidos

En coherencia con ello, la propia LOGSE establecía en su articulado la exigencia de estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica, obtenido mediante la realización de un *curso de cualificación pedagógica* de un año de duración, para impartir las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria, del Bachillerato y de la Formación Profesional. Así mismo, indica que las administraciones educativas podrán establecer convenios con las universidades para la realización del mencionado curso.

En el Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre³⁴, se regula los requisitos y características que debe reunir dicho curso y que podemos sintetizar en las siguientes:

- La carga lectiva fijada en los planes de estudios no podrá ser inferior a 60 créditos ni superior a 75, sobre la base de una correspondencia de diez horas lectivas por crédito.
- Los planes de estudios del curso de cualificación pedagógica se organizarán en dos bloques de enseñanzas: un bloque de enseñanzas teórico-prácticas de 40 créditos mínimo y un bloque de enseñanzas de práctica profesional docente o «Prácticum».

³⁴ Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica. BOE.es - BOE-A-1995-24264

- El bloque de enseñanzas teórico-prácticas estará formado por materias generales comunes a todas las especialidades sobre aspectos sociológicos, pedagógicos y psicológicos y por materias específicas propias de la especialidad de carácter didáctico.

La Orden Ministerial de 26 de abril³⁵ concreta aún más los requisitos que debe tener el programa del curso, estableciendo, en su anexo I, la carga lectiva y los contenidos de las asignaturas generales:

- Sociología de la Educación. Teoría e instituciones contemporáneas de educación (4 créditos)
- Psicología evolutiva y de la educación (5 créditos)
- Diseño y desarrollo del currículo. Organización escolar (5 créditos).
- Atención a la diversidad. Alumnos con necesidades educativas especiales. Tutoría y orientación educativa (5 créditos)

Y en su anexo II, describe los contenidos que deben abordarse en las materias de didáctica específica y que recogemos a continuación, no sin antes hacer notar que estos no aparecen dentro de asignaturas concretas, como si sucede con las de carácter general.

- Núcleos formativos y de contenido correspondientes a las materias obligatorias específicas del bloque de enseñanzas teórico-prácticas
- Análisis del currículo de Educación Secundaria Obligatoria, de Bachillerato y de los ciclos formativos de Formación Profesional de las áreas, materias, asignaturas y/o módulos correspondientes a la especialidad del curso de cualificación pedagógica de que se trate. Objetivos. Contenidos. Orientaciones didácticas.
- Aspectos básicos de la didáctica de las áreas, materias, asignaturas y/o módulos correspondientes a la especialidad del curso de cualificación

³⁵ Orden de 26 de abril de 1996 por la que se regula el plan de estudios y la impartición del curso de cualificación pedagógica para la obtención del título profesional de especialización didáctica. BOE.es - BOE-A-1996-10497

pedagógica de que se trate. Principales líneas de innovación e investigación didáctica. Fuentes y centros documentales. Revistas especializadas.

- El proceso de elaboración, aplicación, seguimiento, evaluación y revisión de proyectos curriculares y de programaciones en las áreas, materias, asignaturas y/o módulos correspondientes a la especialidad del curso de cualificación pedagógica de que se trate. Análisis de proyectos curriculares y de programaciones.
- Recursos para la enseñanza en las áreas, materias, asignaturas y/o módulos correspondientes a la especialidad del CCP de que se trate. Materiales didácticos y curriculares. Equipamientos. Instalaciones. Otros recursos didácticos.
- Evaluación de las áreas, materias, asignaturas y/o módulos correspondientes a la especialidad del CCP de que se trate. Tipos e instrumentos de evaluación. Evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje y del rendimiento de los alumnos. Criterios de promoción.

Como podemos comprobar, el programa del CCP resulta bastante ambicioso tanto en su duración como en sus contenidos y supone, frente al CAP, una evidente mejora en la formación profesionalizadora de los futuros profesores. Sus ventajas se sintetizan en las conclusiones del estudio comparativo sobre ambos programas de la Universidad Autónoma de Barcelona de Bravo Penjeam (2002):

Menos alumnos, menos tutores, posibilidad de mayor coordinación entre la universidad y los IES y de supervisión de las prácticas por parte de los profesores de didáctica, seguimiento más personalizado de las actuaciones de los futuros profesores en los institutos, duración y estructuración del programa más acorde con la necesidad de incorporación paulatina de los estudiantes de profesores a la realidad profesional en la que les corresponderá desempeñarse; son los factores que contrastados con la masividad de los cursos, de tutores y centros y el escaso tiempo que se destina a la formación de profesores en el CAP, permiten a los alumnos del CCP participar de un proceso en el que las posibilidades de analizar lo aprendido están más cerca de convertirse en realidad (p. 415).

Pero, lamentablemente, su puesta en marcha prevista para el curso 1996-97, no se hizo realidad más que en unas pocas universidades donde convivió, gracias al esfuerzo personal de sus profesores, junto al CAP, como fue el caso de Valladolid y Autónoma de Barcelona. La disposición transitoria primera del real decreto permitía la supervivencia del CAP organizado por los ICEs hasta el año 2000, pero este fue prorrogado anualmente hasta la implantación del Máster en el 2009 mediante un real decreto. De ahí que en la mayoría de las universidades se pasó del CAP al Máster sin poner en marcha los estudios conducentes a la obtención del Título de Especialización Didáctica (González Gallego, 2009).

3.2. El proyecto experimental de la UVa: el CCP/Máster en cualificación pedagógica en Ciencias Sociales

La propia LOGSE preveía la implantación del curso de cualificación pedagógica como proyecto experimental previo a su universalización en el año 2000, reconociendo su validez para la obtención del Título de Especialización Didáctica. Esta circunstancia, y la anterior experiencia satisfactoria obtenida con el curso de especialización didáctica, explican la iniciativa del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, al comprometerse con el diseño y organización de un proyecto de curso de cualificación pedagógica, conforme a los requisitos establecidos en el Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre y la Orden Ministerial de 26 de abril de 1996. Esta propuesta no obedecería a la improvisación, sino que sería fruto de la reflexión de todo el equipo departamental sobre las necesidades formativas de los licenciados en Geografía e Historia como docentes de Secundaria, la vertiente profesionalizadora del curso, la necesidad de conciliar la teoría con la práctica y, finalmente, el planteamiento investigador del curso (Herrero Suárez y Martínez Ferreira, 2000).

La iniciativa se circunscribió a la especialidad de Geografía e Historia, ante la falta de amparo del Rectorado para hacerlo extensivo a otras especialidades. Si bien no hubo apoyo, tampoco prohibición ni cortapisas, siempre y cuando su impartición no supusiera coste alguno y la labor del profesorado no se computara en el compromiso docente. Así se planteó el “Curso de Especialización en Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales”, impartido voluntariamente por el profesorado del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, algunos

profesores de Secundaria vinculados al mismo y otros profesores de nuestra universidad, ajenos al departamento, que colaboraron a título particular, entre los que podemos citar al insigne profesor Julio Valdeón Baruque.


En mayo de 1998 se obtendrá por parte de la Subdirección General de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación y Cultura la aprobación del plan de estudios presentado y la autorización para impartir de forma experimental el Curso de Cualificación Pedagógica en la especialidad de Geografía e Historia durante el curso 1998-99, asegurando así su validez como curso capacitante para la obtención del Título de Especialización Didáctica, imprescindible para ejercer la función docente (Figura 5).

Por otro lado, la Comisión de Ordenación Académica de la Universidad de Valladolid, acordó, en su sesión de 1 de julio³⁶, tramitar, para la aprobación en Junta de Gobierno, la propuesta del curso “Máster en Cualificación Pedagógica en Ciencias Sociales”, como Título Propio presentada por el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales³⁷. De esta manera, el alumnado obtenía una doble titulación. Por una parte, el título oficial que les capacitaba para ejercer la docencia en Educación Secundaria (Título Profesional de Especialización Didáctica) expedido por el Ministerio de Educación y Cultura y, por otra, el Título Propio de la Universidad de Valladolid de Máster en Cualificación Pedagógica en Ciencias Sociales.

³⁶ Acuerdo de la Comisión de Ordenación Académica de la UVa de 1/07/1998 aceptando la solicitud de impartición del Máster de Cualificación Pedagógica como Título Propio. Archivo digital del ADCS/UVa. FPS-C1/Doc.6.

³⁷ Propuesta de reconocimiento como Título Propio de Postgrado del Máster de Cualificación Pedagógica en Ciencias Sociales. Archivo digital del ADCS/UVa. FPS-C1/Doc.5.

Figura 5. Autorización ministerial para desarrollar el Curso de Cualificación Pedagógica en Ciencias Sociales en la Universidad de Valladolid. Archivo digital del ADCS/UVa. FPS-C1/Doc.4


MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Subdirección General de Formación del Profesorado

eh/gem


ASUNTO: AUTORIZACIÓN PARA DESARROLLAR EL CURSO DE CUALIFICACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ESPECIALIDAD DE GEOGRAFÍA E HISTORIA.

Estudiado el proyecto presentado por el Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación y avalado por la Universidad de Valladolid, para realizar de forma experimental el Curso de Cualificación Pedagógica en la especialidad de Geografía e Historia, y considerando que su diseño cumple los requisitos establecidos en los artículos 6 y 9 del Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre (BOE, 9 de noviembre),

Esta Subdirección General de Formación del Profesorado aprueba el plan de estudios del Curso de Cualificación Pedagógica en la especialidad de Geografía e Historia y autoriza su realización de forma experimental durante el curso 1998/99 con objeto de ampliar el estudio de viabilidad de dicho curso, antes de su implantación en aplicación del Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, y Orden Ministerial de 26 de abril de 1996, (B.O.E. de 11 de mayo).

Asimismo, finalizado el curso, esta Subdirección General debe disponer de la evaluación realizada para ser sometida a estudio que permita disponer de mayores datos antes de su generalización en territorio MEC.

Madrid, 20 de mayo de 1998

 LA SUBDIRECTORA GENERAL DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO



Fdo.: Isabel Couso Tapia

Figura 6. Publicidad del *Máster en Cualificación Pedagógica en Ciencias Sociales*. Curso 1998-99. Cara A Archivo digital del ADCS/UVa. Archivo digital del ADCS/UVa. FPS-C1/Doc.7a

alumnos que ya hayan realizado el C.A.P., no obstante, el porcentaje es rebasable en ambos casos, en función de las solicitudes.

REQUISITOS PREFERENTES:
La posesión de una Titulación Universitaria.

CRITERIOS DE SELECCIÓN:
El expediente académico.

PLAZO Y LUGAR DE PREINSCRIPCIÓN:
Del 14 al 28 de septiembre de 1998 en la Secretaría del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación.

IMPORTE DE LA MATRÍCULA:
30.000 pesetas.

Tal y como establece la normativa legal⁽⁵⁾, el actual C.A.P. ha de ser sustituido por un Curso de Cualificación Pedagógica, preceptivo para el ingreso en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y en el de Profesores Técnicos de Formación Profesional.

La Universidad de Valladolid ofrece la opción de realizar este curso-master, que viene a sustituir al Curso de Adaptación Pedagógica (C.A.P.), a lo largo del curso académico 1998/99.

El citado Curso de Cualificación Pedagógica-Master está ya aprobado por el MEC para la Universidad de Valladolid⁽⁶⁾, en su Facultad de Educación, y ofrece a los futuros Profesores y también a los Profesores en ejercicio un Plan de Estudios y Actividades enfocados a la obtención o al perfeccionamiento, en su caso, de instrumentos innovadores de aplicación didáctica.

⁽⁵⁾ R.D. 1692/1995, de 20 de octubre, y Orden de 26 de abril de 1996 que vienen a completar a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, y al R.D. 986/1991, de 14 de junio, y al R.D. 1487/1994, de 1 de julio.

⁽⁶⁾ Opcionalmente, hasta la implantación generalizada del C.C.P., los alumnos siguen disponiendo de la opción C.A.P., que se cursa en el Servicio de Apoyo a la Enseñanza (S.A.E.), C/ Juan Mambrilla.

ASUNTO: AUTORIZACIÓN PARA DESARROLLAR EL CURSO DE CUALIFICACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ESPECIALIDAD DE GEOGRAFÍA E HISTORIA.

Estudiado el proyecto presentado por el Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación y avalado por la Universidad de Valladolid, para realizar de forma experimental el Curso de Cualificación Pedagógica en la especialidad de Geografía e Historia, y considerando que su diseño cumple los requisitos establecidos en los artículos 6 y 9 del Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre (B.O.E., 9 de noviembre).


Esta Subdirección General de Formación del Profesorado aprueba el plan de estudios del Curso de Cualificación Pedagógica en la especialidad de Geografía e Historia y autoriza su realización de forma experimental durante el curso 1998/99 con objeto de ampliar el estudio de viabilidad de dicho curso, antes de su implantación en aplicación del Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, y Orden Ministerial de 26 de abril de 1996, (B.O.E. de 11 de mayo).

Asimismo, finalizado el curso, esta Subdirección General debe disponer de la evaluación realizada para ser sometida a estudio que permita disponer de mayores datos antes de su generalización en territorio MEC.

Madrid, 20 de mayo de 1998

*La Subdirectora General de
Formación del Profesorado*
Fdo.: ISABEL COUSO TAPIA

INFORMACIÓN:
Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales
Facultad de Educación
C/ Hernández Pacheco, s/n.
47014 VALLADOLID
Teléfono 983 423455
Fax 983 423448
E-mail: iber@wamba.cpd.uva.es



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**MASTER
EN CUALIFICACIÓN
PEDAGÓGICA
EN CIENCIAS
SOCIALES**

Facultad de Educación




Figura 7. Publicidad del Máster en Cualificación Pedagógica en Ciencias Sociales. Curso 1998-99. Cara B. Archivo digital del ADCS /UVa. Archivo digital del ADCS/UVa. FPS-C1/Doc.7b

<p>EL MASTER ESTÁ DIRIGIDO A:</p>	<p>1998/99, de las oposiciones que se convocarán para el curso 1999/2000. Obtención de puntuación (0,40) en la fase de concurso dentro de la oposición.</p>	<p>PLAN DE ESTUDIOS</p>
<p>1. LA OBTENCIÓN DEL CERTIFICADO DE CUALIFICACIÓN PEDAGÓGICA⁽¹⁾.</p>	<p>5. LA OBTENCIÓN DE CRÉDITOS EN MATERIA DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO.</p>	<p>Enseñanzas teórico-prácticas generales:</p>
<p>Licenciados en Geografía, Historia, Historia del Arte y otras Ciencias Sociales que deseen realizar el Curso de Cualificación Pedagógica, anticipándose a su implantación generalizada y obligatoria.</p>	<p>Profesores en ejercicio, Diplomados o Licenciados, que deseen obtener los créditos por el M.E.C. a Cursos Master y que se contabilizan para quinquenios de docencia.</p>	<p>Sociología de la Educación. Teoría e Instituciones contemporáneas de la Educación. Psicología Evolutiva de la Educación. Diseño y Desarrollo Curricular. Organización Escolar. Atención a la diversidad. Alumnos con necesidades especiales. Tutoría y Orientación Educativa.</p>
<p>2. LA OBTENCIÓN DE UN TÍTULO PROPIO DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID.</p>	<p>PROGRAMA DEL CURSO</p>	<p>Enseñanzas teórico-prácticas específicas.</p>
<p>Diplomados y Licenciados Universitarios y Profesores en ejercicio de Primaria y Secundaria que deseen poseer un Master de la Universidad de Valladolid.</p>	<p>ORGANIZA: Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales.</p>	<p>Didáctica de las Ciencias Sociales:</p>
<p>3. LA CONVALIDACIÓN DE CRÉDITOS EN CURSOS DE DOCTORADO⁽²⁾.</p>	<p>DIRECTOR: Isidoro González Gallego.</p>	<p>Planteamientos generales del curriculum de las Ciencias Sociales, Geografía, Historia e Historia del Arte. Análisis de elementos curriculares. Las enseñanzas transversales.</p>
<p>Profesores Licenciados en ejercicio o Licenciados que no teniendo realizados los Cursos de Doctorado piensen en su realización. En estos casos, los alumnos del Master pueden obtener la convalidación de determinados créditos de los 32 del Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales.</p>	<p>VICEDIRECTOR: Gregorio Castro Gómez.</p>	<p>Enseñanzas teórico-prácticas optativas.</p>
<p>4. LA PREPARACIÓN DE OPOSICIONES DE SECUNDARIA EN CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA.</p>	<p>COORDINADORA DE ESTUDIOS: Henar Herrero Suárez.</p>	<p>Geografía, Historia, Historia del Arte y Economía⁽³⁾: Historia Universal, Historia de España, Geografía General, Geografía Descriptiva, Historia del Arte y Economía.</p>
<p>Licenciados en Geografía, Historia e Historia del Arte que, tengan o no el C.A.P., estén pensando en la preparación, durante el curso</p>	<p>DURACIÓN: Octubre 1998 a junio 1999, de lunes a viernes, de 17,30 a 21,30 horas. El Prácticum se realizará conforme a los horarios de los Centros donde se realicen las prácticas.</p>	<p>Prácticum⁽⁴⁾: 10 Créditos en centros docentes. 10 Créditos de preparación del trabajo práctico, asistencia a seminarios y elaboración de un «Proyecto de Fin de Master», éste último valorado en 5 créditos.</p>
<p>⁽¹⁾ La nueva Titulación que sustituye al C.A.P. y cuyo título será expedido por el M.E.C. en nombre de su Majestad el Rey.</p>	<p>NÚMERO TOTAL DE CRÉDITOS: 74.</p>	<p>PLAZAS:</p>
<p>⁽²⁾ Los alumnos que no opten por matricularse también, durante el curso 1998/99, en su Primer Curso de Doctorado, podrán mantener el sistema convalidador de créditos, si se matriculan en dicho curso en el curso académico inmediato siguiente.</p>	<p>OBJETIVOS: La obtención de una formación psicopedagógica y didáctica para acometer las tareas propias de la función docente de los futuros Profesores de Educación Secundaria o, en el caso de los Profesores en ejercicio, para perfeccionarlas.</p>	<p>Mínimo 25, máximo 60. El 60% de las plazas están destinadas a Licenciados y Diplomados, el 40% restante están pensadas para Profesores en ejercicio o</p>
		<p>⁽³⁾ Los alumnos han de elegir las materias optativas de entre las que no corresponden a su titulación.</p>
		<p>⁽⁴⁾ Los profesores en ejercicio con una antigüedad no inferior a los dos años serán convalidados los créditos del practicum por su previo ejercicio profesional, a excepción del Proyecto Fin de Master. Los Diplomados en Magisterio cursarán un 50% del Practicum. Los alumnos que ya hayan cursado el C.A.P. también podrán ver convalidados los créditos de practicum en centros docentes.</p>

El curso fue publicitado con el apoyo de Caja Duero mediante un tríptico (Figuras 6 y 7) en el que, junto al programa, el importe de la matrícula y otras informaciones de interés, se reproduce el texto de la autorización ministerial para su desarrollo. Resulta interesante también la inclusión en el folleto de una “nota a pie de página” en la que se advierte que la opción CAP sigue estando disponible.

En noviembre del año 1998 la inauguración del curso tuvo lugar, en el “Aula Triste” del Palacio de Santa Cruz de la Universidad de Valladolid, con una conferencia impartida por el Secretario Perpetuo de la Real Academia de la Historia, D. Eloy Benito Ruano. La Subdirectora General de Formación del Profesorado, D^a Isabel Couso Tapia, presidió la inauguración. La categoría de los presentes y la singularidad del evento explican que fuera objeto de interés para la prensa local, donde se señala a la Universidad de Valladolid como pionera en la organización de este programa en las Comunidades del territorio MEC (Figura 8).

El curso se impartía en la Facultad de Educación, cuya Junta de Facultad había manifestado su total apoyo al Máster/CCP en Ciencias Sociales por “formar parte del proyecto de futuro” y “coincidir con la línea y el proyecto explícito que llevaron a la Universidad de Valladolid a crear esta Facultad”³⁸.

Organizado de acuerdo con la normativa ministerial, constaba de 74 créditos, equivalentes a 740 horas formativas, distribuidas en dos bloques: el primero correspondiente a enseñanzas teórico-prácticas con 54 créditos, teniendo carácter práctico el 25% de los mismos, y el Prácticum en el segundo bloque con 20 créditos (Tabla 3).

Figura 8. Valladolid, pionera en la formación de profesores de Secundaria. El Norte de Castilla. 15 de noviembre de 1998. Archivo digital del ADCS/UVa. FPS-C1/Doc.8



³⁸ Acuerdo de la Junta de Facultad de 7 de octubre de 1998 y comunicación de la Decana, Montserrat Sabadell González, al Rector de la Universidad de Valladolid. Archivo digital del ADCS/UVa, FPS-C1/Doc.9.

El bloque correspondiente a las enseñanzas teórico-prácticas se distribuía en tres módulos de 18 créditos cada uno. El primer módulo estaba orientado a las enseñanzas teórico-prácticas generales, el segundo a la didáctica específica de Ciencias Sociales y el tercero estaba conformado por enseñanzas optativas que perseguían complementar la formación disciplinar en Ciencias Sociales en virtud de la licenciatura de procedencia, teniendo en cuenta la futura responsabilidad docente en Educación Secundaria de carácter interdisciplinar.

Tabla 3. Plan de estudios. CCP Ciencias Sociales de la UVa (1998-1999)

BLOQUE I ENSEÑANZAS TEÓRICO-PRÁCTICAS 54 créditos		
	Materias	Carga lectiva
Módulo I Enseñanzas teórico prácticas generales (18 créditos)	Sociología de la educación.	1 créditos.
	Teoría e instituciones contemporáneas de educación	5 créditos.
	Psicología evolutiva de la educación.	4 créditos.
	Diseño y desarrollo curricular: Organización Escolar.	5 créditos.
	Atención a la diversidad. Alumnos con necesidades especiales. Tutoría y Orientación Educativa.	3 créditos.
Módulo II Enseñanzas teórico-prácticas específicas: Didáctica de las Ciencias Sociales. (18 créditos)	Planteamientos generales del currículum de Ciencias Sociales, Geografía e Historia	4 créditos
	El currículum de Geografía. Análisis de los elementos curriculares	5 créditos
	El currículum de Historia. Análisis de los elementos curriculares	5 créditos
	El currículum de Historia del Arte. Análisis de los elementos curriculares	3 créditos
	Las enseñanzas transversales	1 créditos
Módulo III Enseñanzas teórico-prácticas optativas (18 créditos)	1.- Historia I (6 créditos) 2.- Historia II (6 créditos) 3.- Geografía (6 créditos) 4.- Historia del Arte (6 créditos)	Se deben cursar 3 asignaturas de 6 créditos.
BLOQUE II ENSEÑANZAS DE PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE 20 créditos		
Prácticas docentes presenciales tuteladas		10 créditos
Preparación, análisis, reflexión y valoración de las prácticas docentes		4 créditos
Asistencia y participación en las reuniones de trabajo de los órganos de coordinación docente en los centros		3 créditos
Elaboración del informe final de prácticas		3 créditos

Fuente. Elaboración propia a partir de la Memoria del Máster en Cualificación Pedagógica en Ciencias Sociales. Año 1999. Archivo documental del ADCS/UVa, FPS-C2/Volumen1.

El bloque correspondiente al Prácticum se estructuraría en créditos no presenciales y presenciales. Los primeros, bajo la supervisión del profesorado universitario, relacionados con la elaboración de una unidad didáctica, el diseño de las actividades y materiales para su desarrollo en el aula y la programación de una actividad complementaria. Los créditos presenciales incluían, por una parte los seminarios iniciales de preparación, los de seguimiento con los tutores de prácticas universitarios, durante la estancia en los centros de Secundaria, y los finales enfocados al análisis de la experiencia y las orientaciones para la elaboración de la memoria, y por otra la estancia en los centros educativos desarrollando tanto actividades lectivas en el aula como no lectivas (reuniones de Departamento, asistencia a comisiones de evaluación, de coordinación pedagógica, etc.) bajo la tutela de un profesor de Secundaria tutor de prácticas.

Por lo que respecta a la metodología empleada en el desarrollo del Curso-Máster en Cualificación Pedagógica en Ciencias Sociales, las diferentes asignaturas se organizaron en torno a una proporción de 7 horas teóricas y 3 prácticas por cada crédito lectivo. En cada asignatura se preveía la aplicación práctica de los contenidos impartidos. Así, las prácticas abordaban desde comentarios de obras de arte, comentarios de textos históricos, interpretación de diferentes tipos de representaciones gráficas, resolución de casos prácticos, programación y diseño de actividades de carácter puntual, adaptaciones curriculares a diferentes necesidades educativas especiales, análisis comparado de diferentes currículos, secuenciación de contenidos curriculares, y todo tipo de prácticas relacionadas con las materias impartidas.

La evaluación del alumnado se realizaba mediante una prueba en cada módulo y, en el caso de las prácticas en los centros educativos, los alumnos debían presentar una memoria de prácticas que sería oportunamente calificada por los tutores. Finalmente, los futuros profesores debían realizar un proyecto Fin de Máster consistente en la elaboración de una Guía de Aprovechamiento Didáctico. Así mismo, se planteaba la aplicación de diversas encuestas destinadas a la autoevaluación del curso-Máster.

Finalizado el primer curso, en el año 1999, se elaboró, según el convenio firmado, el informe *Memoria del Máster en Cualificación Pedagógica en Ciencias Sociales* con todas las actividades realizadas, con resúmenes de las materias

impartidas y con las valoraciones de los alumnos³⁹. La Memoria fue enviada tanto al Vicerrectorado de Ordenación Académica de la UVa como al Ministerio de Educación y Cultura. El primero de ellos señala que “el objetivo del Máster está claramente definido, pero que cualquier referencia a la obtención de un título profesional reconocido o expedido por la Subdirección General de Dirección del Profesorado, y en el momento actual en clara competencia con el curso CAP, desarrollado por la mayoría de las universidades, debe desaparecer de éste”⁴⁰. En el Ministerio de Educación y Cultura fueron valorados de forma muy positiva todos los aspectos que conformaban la organización, el desarrollo y la formación recibida por los alumnos, por lo que fue prorrogado año tras año hasta la implantación del Máster Oficial⁴¹.

Durante los años en que se impartió, titularon en la especialidad de Ciencias Sociales 137 alumnos y alumnas, según el computo realizado sobre las actas de evaluación⁴², si bien el número de personas que cursaron el título propio de Máster fue superior, pero debido a las titulaciones de acceso al mismo no todos podían optar al Título Profesional de Especialización Didáctica en Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

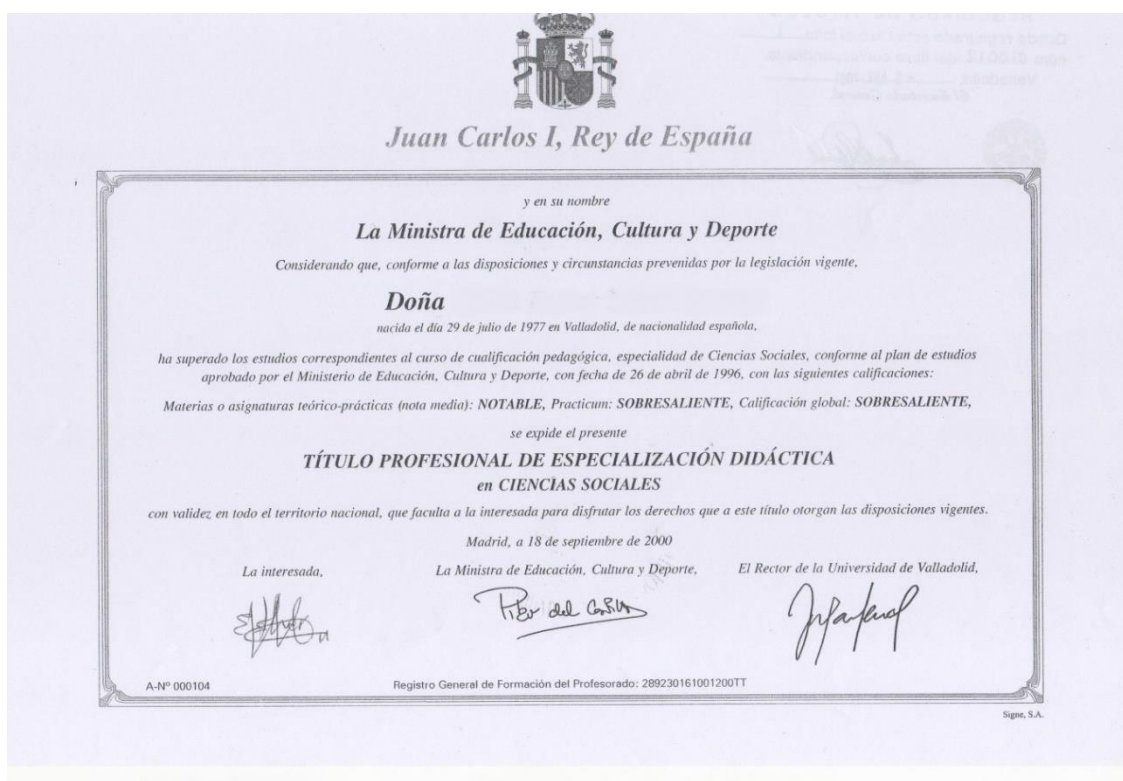
³⁹ Memoria del Máster en Cualificación Pedagógica en Ciencias Sociales. Año 1999. Archivo documental del ADCS/UVa, FPS-C2/Volumen1,2,3,4,5 y 6.

⁴⁰ Comunicación, fechada el 19 de abril de 1999, del Vicerrector de Ordenación Académica al Director del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales en relación con la Memoria del Máster en Cualificación Pedagógica en Ciencias Sociales. Archivo digital del ADCS/UVa. FPS-C1/Doc.10a

⁴¹ Autorización, fechada el 15 de octubre de 1999, del Ministerio de Educación y Cultura para la continuidad del desarrollo del Curso de Cualificación Pedagógica. Archivo digital del ADCS/UVa. FPS-C1/Doc.10b

⁴² Actas de evaluación. Archivo documental del ADCS/UVa, FPS-C3/Volumen 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14.

Figura 9. Título de Especialización Didáctica del Curso de Cualificación Pedagógica en Ciencias Sociales. Archivo digital del ADCS/UVa. FPS-C1/Doc.11



Resulta evidente que el número de participantes no fue muy elevado, pero hemos de tener en cuenta que este curso convivió con el sempiterno CAP, también promovido por nuestra universidad, resultando frecuente encontrar alumnos matriculados que lo cursaban tras haber obtenido el Certificado de Aptitud Pedagógica.

La experiencia del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado de Secundaria a través del CCP, en los aspectos relacionados con la selección, organización y secuenciación de contenidos, así como sobre las ideas previas de los alumnos que lo cursaban acerca de la función docente y la cualificación profesional, fueron expuestas por Herrero Suárez y Martínez Ferreira (2000), en el Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales celebrado en Huelva en el año 2000, con la finalidad de llegar a conclusiones extrapolables y generalizables en otras universidades.

También en ese mismo año 2000, los Departamentos y Áreas de Conocimiento específicos de la Facultad de Educación, diseñaron una propuesta de Plan de Estudios para el Curso de Cualificación Pedagógica para las especialidades

de Ciencias de la Naturaleza, Lengua Castellana y Literatura, Lenguas Extranjeras, Matemáticas, Educación Plástica y Visual, Educación Física, Educación Musical, además del ya existente para Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En dicho plan se reflejaba pormenorizadamente las asignaturas, descriptores, número de créditos y áreas de conocimiento responsables de la docencia, junto con una justificación de la adscripción del curso a la Facultad de Educación⁴³.

La propuesta fue elaborada por una comisión integrada por los directores y directoras de los Departamentos de Didáctica y Organización Escolar, Psicología, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de las Ciencias Sociales, los jefes de Área de Didáctica de la Matemática, Didáctica de la Expresión Musical, Didáctica de las Expresión Plástica, Didáctica de la Expresión Corporal y los representantes de Área de Teoría e Historia de la educación y de Sociología en la Facultad de Educación. Esta propuesta no obtuvo la esperada acogida por parte de la Junta de Gobierno de la Universidad de Valladolid, que optó por seguir manteniendo el CAP. En consecuencia, únicamente se siguió desarrollando el experimental Curso de Cualificación Pedagógica en la especialidad de Geografía e Historia.

4. DISEÑO DE UN TÍTULO FALLIDO: EL TÍTULO DE ESPECIALIZACIÓN DIDÁCTICA

En el año 2000 se suprime la Subdirección General de Formación del Profesorado del MEC y en su lugar se crea el Instituto Superior de Formación del Profesorado, proponiendo para su dirección al Dr. Isidoro González Gallego, Director del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UVa, quien acepta por la razón de que se preparaba una nueva Ley de Educación y él se encargaría de la redacción de los artículos referentes a la Formación del Profesorado de Secundaria y del real decreto que desarrollaría esta cuestión. En consecuencia, la implicación de nuestro departamento, en la figura de su director,

⁴³ Propuesta de Plan de Estudios para el Curso de Cualificación Pedagógica que hacen los departamentos y áreas de conocimiento específicos de la Facultad de Educación. Valladolid, 31 de marzo de 2000. Archivo digital del ADCS/UVa. FPS-C1/Doc.12.

en un asunto tan trascendental para la formación del profesorado, puede ser calificada como muy destacada⁴⁴.

En este sentido, la Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación (LOCE), de 23 de diciembre, en su artículo 58 señala que “para impartir las enseñanzas de la Educación Secundaria, de la Formación Profesional de grado superior y las enseñanzas de régimen especial, será necesario estar en posesión de un título profesional de Especialización Didáctica que se obtendrá tras superar un período académico y otro de prácticas docentes”.

Las características y requisitos que habría de cumplir dicho título quedaron establecidos en el Real Decreto 118/2004, de 23 de enero⁴⁵, por el que se regularía su desarrollo normativo. En él se establece que el tiempo total de realización de ambos períodos, académico y de prácticas docentes, no debería superar dos cursos académicos, correspondiendo a las administraciones educativas la organización y el desarrollo de ambos, si bien competiría a las universidades desarrollar el periodo académico del TED. El plan de estudios estaría conformado por materias comunes, correspondientes al ámbito de las Ciencias de la Educación con un mínimo de 25,5 créditos; materias específicas vinculadas a las correspondientes áreas de didácticas con al menos 12 créditos y, finalmente, un mínimo de 11 créditos correspondientes a materias optativas que complementen la formación disciplinar, principalmente para aquellas especialidades correspondientes a asignaturas de Educación Secundaria en las que se engloban contenidos de varias titulaciones universitarias, como en el caso de Geografía e Historia, Biología y Geología, o Física y Química (Tabla 4).

Se pueden apreciar diversas similitudes entre el CCP y el TED, como modelo formativo inicial del profesorado de Secundaria, no obstante, este último incorporaría diversas matizaciones nuevas. Atribuye a la administración educativa autonómica mayor protagonismo en aras de una mayor interacción entre la formación académica y práctica docente. Cabe también reseñar la estructuración

⁴⁴ El trabajo del profesor González Gallego en el diseño del TED, es calificado de “aportación y trabajo profundo” por la Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional en la carta que le dirige, el 6 de febrero de 2004, con motivo de la publicación en el BOE del Título de Especialización Didáctica. Archivo digital del ADCS/UVa. FPS-C1/Doc.13.

⁴⁵ Real Decreto 118/2004, de 23 de enero, por el que se regula el Título de Especialización Didáctica. BOE de 4 de febrero de 2004. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2004/01/23/118>

del plan de estudios, que sistematiza las asignaturas con su denominación, una breve descripción orientativa de sus contenidos, los créditos teóricos y prácticos de cada asignatura y las áreas de conocimiento a las que se vincula la docencia. En cuanto al *Prácticum*, plantearía una precisa estructuración del mismo y un preponderante papel de las administraciones educativas en su organización, desarrollo y evaluación. Al tiempo se ahondaría en la posibilidad de incorporación del profesorado de Educación Secundaria, enseñanzas de régimen especial e inspectores de educación en los departamentos universitarios encargados de impartir las materias correspondientes.

Pero, hay dos cuestiones de suma trascendencia y que constituyen la principal novedad del TED. Por un lado, ya no se trataba de un curso que posteriormente era reconocido por el Ministerio como título profesionalizador, sino de un título universitario con su correspondiente plan de estudios como cualquier otro título. En consecuencia, no podían ser más que las universidades las encargadas de su desarrollo e implementación. Por otro lado, y en consonancia con lo anterior, en su anexo I.A se establecen las Áreas de Especialización Didáctica encargadas de la impartición de las materias específicas del plan de estudios. Así pues, se despejaba “alguna de las incógnitas que se han mantenido durante diecisiete años, como el carácter decididamente universitario del título” (Barberá, 2010, p. 92).

Pero tampoco en esta ocasión el TED conseguiría sustituir definitivamente al CAP, pues la llegada de un nuevo cambio de partido en el Gobierno de España supondría la suspensión de la LOCE y su desarrollo normativo. El incombustible CAP pervivirá con desigual desarrollo en las universidades, gracias a la promulgación de sucesivas modificaciones relativas al calendario de extinción definitiva del mismo. Será una fuerza exterior, el Espacio Europeo de Educación Superior, quien consiga terminar con su dilatada vigencia. No obstante, el Título de Especialización Didáctica (TED), no solo se quedará en el papel oficial para “uso y disfrute” de los historiadores de la educación, sino que su estructura y la responsabilidad adjudicada a las universidades a través de sus departamentos didácticos, sentará un precedente con continuidad en el posterior diseño del Máster Oficial.

Y es que, en esos años, estaba ya en marcha en España el debate sobre el “Proceso de Bolonia”, donde una de las pocas cuestiones claras era que los títulos universitarios solo podían responder a dos niveles: el de grado y el de máster. Así, en la nueva Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en sus artículos 94, 95 y 97, se establece que el ejercicio de la profesión de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, requiere estar en posesión de un título oficial de Máster. La Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, regulará las competencias y contenidos formativos, quedando explícito que se trata de una formación de carácter pedagógico de 60 ECTS. No obstante, el CAP seguirá impartándose durante dos años más, prorrogado por enésima ocasión.

Tabla 4. Orientaciones del plan de estudios de las materias comunes del TED

MATERIAS COMUNES (25,5 créditos mínimo)					
Denominación	Descripción orientativa de los contenidos	Créditos anuales			Vinculación a áreas de conocimiento
		Totales	Teóricos	Prácticos	
A.1 Diseño y desarrollo del currículo. Organización escolar.	Teorías, métodos y procesos de elaboración del currículo. La diversidad. Alumnos con necesidades educativas específicas: extranjeros, superdotados intelectualmente, y con necesidades educativas especiales. La orientación escolar y preprofesional. Las tutorías. El perfil docente: profesionalización didáctica y ética profesional. Funcionamiento de los centros educativos: orórganos de participación y de gobierno. El alumnado de Secundaria: comportamietnos y comunicación de individuos y grupos en la adolescencia.	7,5	4,5	3	Didáctica y Organización Escolar. Métodos de investigación y diagnóstico en educación
A.2 Psicología evolutiva y de la educación.	Contextos y etapas del desarrollo del adolscente. Desarrollo de los diferentes procesos psicológicos. Modificación de conductas. Aprendizaje escolar e instrucción; objetivos, contenidos y variables de aprendizaje escolar. La intervención psicopedagógica.	6	4	2	Psicología evolutiva y de la educación. Personalidad, evaluación y tratamientos psicológicos. Metodología de las Ciencias del Comportamiento
A.3 Investigación educativa y tecnologías de la información y de la comunicación.	Formación del docente como investigador: Indicadores de calidad en los centros educativos. Métodos de investigación educativa. Informática educativa. Diseño de páginas Web. Conocimiento de redes informáticas educativas.	6	3	3	Métodos de investigación y diagnóstico en educación
A.4 Sociología de la educación.	Características de la sociedad actual. Demandas de la sociedad actual a la escuela. Nuevas prioridades. Educar en un mundo plural. La Educación como factor de cohesión social. La calidad y sus indicadores. Principios y valores de una sociedad democrática. Educación y grupos sociales.	6	4	2	Sociología

MATERIAS ESPECÍFICAS (12 créditos mínimo)					
Denominación	Descripción orientativa de los contenidos	Créditos anuales			Vinculación a áreas de conocimiento
		Totales	Teóricos	Prácticos	
B.1 Didáctica de.....(área correspondiente)	El currículo de las asignaturas y sus campos científicos; selección, ordenación y codificación del conocimiento, interdisciplinariedad, metodología, estrategias y recursos. Aplicaciones multimedia. La evaluación. La investigación didáctica de la asignatura. Innovación y experimentación didáctica. Diseño de unidades didácticas.	12	8	4	Didáctica específica del área
MATERIAS COMPLEMENTARIAS O, EN SU CASO OPTATIVAS (11 créditos mínimo)					
Denominación	Descripción orientativa de los contenidos	Créditos anuales			Vinculación a áreas de conocimiento
		Totales	Teóricos	Prácticos	
C.1 Materias complementarias.	Complementariedad disciplinar en las materias dobles de Secundaria.	11	7	4	
C.1 Materias optativas.	Otras disciplinas que se estimen convenientes para la formación docente	11	7	4	
PRÁCTICO (12 créditos mínimo)					
Denominación	Descripción orientativa de los contenidos	Créditos anuales			Vinculación a áreas de conocimiento
		Totales	Teóricos	Prácticos	
D.1 Práctica profesional	Práctica docente tutorizada en un centro de enseñanza con un mismo grupo de alumnos, en un curso de				

docente lectiva	Secundaria, complementando con actividades de seguimiento en otros niveles. En su caso, en centros de régimen especial. Cuando proceda, se incluirá una parte de la formación a realizar en centros de trabajo.	-	-	-	
D.2 Curso de Formación:					
D.2.1 Didáctica general y Organización Educativa	Organización Escolar de los centros educativos. Las tutorías. Los Departamentos de orientación. Observación y análisis del funcionamiento del Centro.	4	2	2	Didáctica y Organización Escolar.
D.2.2 Didáctica de ... (asignatura correspondiente).	Elaboración de unidades didácticas y de recursos. Medidas de apoyo, refuerzo y ampliación curricular. Preparación y seguimiento de actividades propias de la asignatura.	8	2	6	Didáctica específica del área
D.3 Elaboración del informe del "Práctico"	Proyecto Didáctico	-	-	-	

5. EL FORO MÁSTER

En los últimos meses del año 2007, una batería de normativas va a definir y organizar la futura formación del profesorado de Secundaria. Se publicaron el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que ordenaba las enseñanzas universitarias⁴⁶, el Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre, que convertía en “profesiones reguladas” el ejercicio de las funciones profesionales educativas en los tres niveles de enseñanza recogido en la Resolución de 17 de diciembre que ordenaba el Máster de Secundaria⁴⁷, el Acuerdo del Consejo de Ministros de 21 de diciembre y, finalmente, la Orden Ministerial de 27 de diciembre⁴⁸ que definía las competencias del docente de ESO y Bachillerato y, en definitiva, obligaba al desarrollo del Máster Universitario para la profesión regulada de profesor de Secundaria.

Publicada toda esta, inteligentemente coordinada, batería de disposiciones ministeriales, la respuesta de las universidades no fue sino el mutismo más absoluto. Para sorpresa general en las instancias oficiales, nada se planificaba, en ninguna, entre enero y julio, para el inicio del siguiente curso académico en septiembre del 2008-2009. Persistían, pues, las reticencias hacia el establecimiento y desarrollo del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, considerando algunas universidades solicitar prorrogar nuevamente el CAP, con el argumento de que la implantación del nuevo marco de formación del profesorado se estaba planteando de forma precipitada. Buena prueba de estas resistencias la encontramos en el estudio de Pontes y Serrano (2010) quienes interrogaron a los estudiantes del CAP de Córdoba sobre sus opiniones sobre la

⁴⁶ Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE.es - BOE-A-2007-18770

⁴⁷ Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOE.es - BOE-A-2007-22017

⁴⁸ Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-22450-consolidado.pdf>

transformación de estos estudios en un máster. Los futuros profesores cordobeses reconocen que el modelo CAP es insuficiente por su brevedad, pero, aun así, solo un tercio está a favor de que se convierta en un máster y se habrían matriculado en él “de haberse procedido a su implantación en este curso [2008-2009]” (p. 163).

Y es en este contexto cuando el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid, que había sido pionero en lo que ahora ya era “el Máster” durante tantos años, e incluso desde el cual se había contribuido decisivamente a su definición como universitario y de especialización didáctica, se lanzó a convocar un gran congreso universitario, que llamó el *Foro Máster*, abierto a todas las universidades españolas. Se trataba de ponerlas ante la definitiva realidad legal, e impulsar la implementación de la nueva “profesión regulada” que era el “ser” Profesor de Secundaria, para lo que era preciso una formación psicopedagógica y didáctica, independientemente de los conocimientos científicos referentes adquiridos en el Grado.

El apoyo del Vicerrector de la UVA, Alfonso Redondo, y desde luego de las autoridades ministeriales, fue decisivo para su éxito. Eva Almunia (Secretaria de Estado), Felipe Pétriz (Director General de Universidades) y, desde luego, Alejandro Tiana (Secretario General del MEC) y Antonio Moreno (Director del Instituto de Formación del Profesorado), impulsaron con su presencia y sus intervenciones el *Foro*, desempeñando un papel destacado. Lo mismo, Miguel Soler, Director General de Formación Profesional del Ministerio y Marino Arranz, de la Junta de Castilla y León. Y desde luego, el Decano de la Facultad de Educación de Valladolid, José María Román, y los de muchas otras Facultades de Educación de España que aspiraban a ser la sede de la nueva titulación.

No faltaron miembros de los ICE, profesores de los CAP, profesores de distintas facultades, interesados en la formación de profesores, inspectores de educación, funcionarios de las comunidades autónomas... El número de asistentes superó los seiscientos. Y durante tres días el número de las ponencias (18), de los ponentes (28), de los altos responsables de las diferentes administraciones públicas y de las universidades (bastantes vicerrectores), y la viveza de los debates, convirtieron a la Universidad de Valladolid, verdaderamente, en el gran “Foro”, donde se trataron todos los problemas, heredados y nuevos, que rodeaban al Máster y la formación del profesorado de Secundaria.

El Foro-Máster se desarrolló del 18 al 20 de junio en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid y en él se plantearon los principales problemas y temas a debatir sobre el modelo de formación del Máster, en torno a cinco pilares, tal como se recoge en su folleto publicitario (Figuras 10 y 11):

- El Máster institucionalizado
- El Máster al servicio de la educación actual
- El Máster desde las Ciencias de la Educación
- El Máster desde las Ciencias del Grado y su didáctica
- El Máster para la Formación Profesional

Figura 10. Caratula del folleto publicitario del *Foro-Máster*.
Archivo digital del ADCS/UVa. FPS-C1/Doc.14a

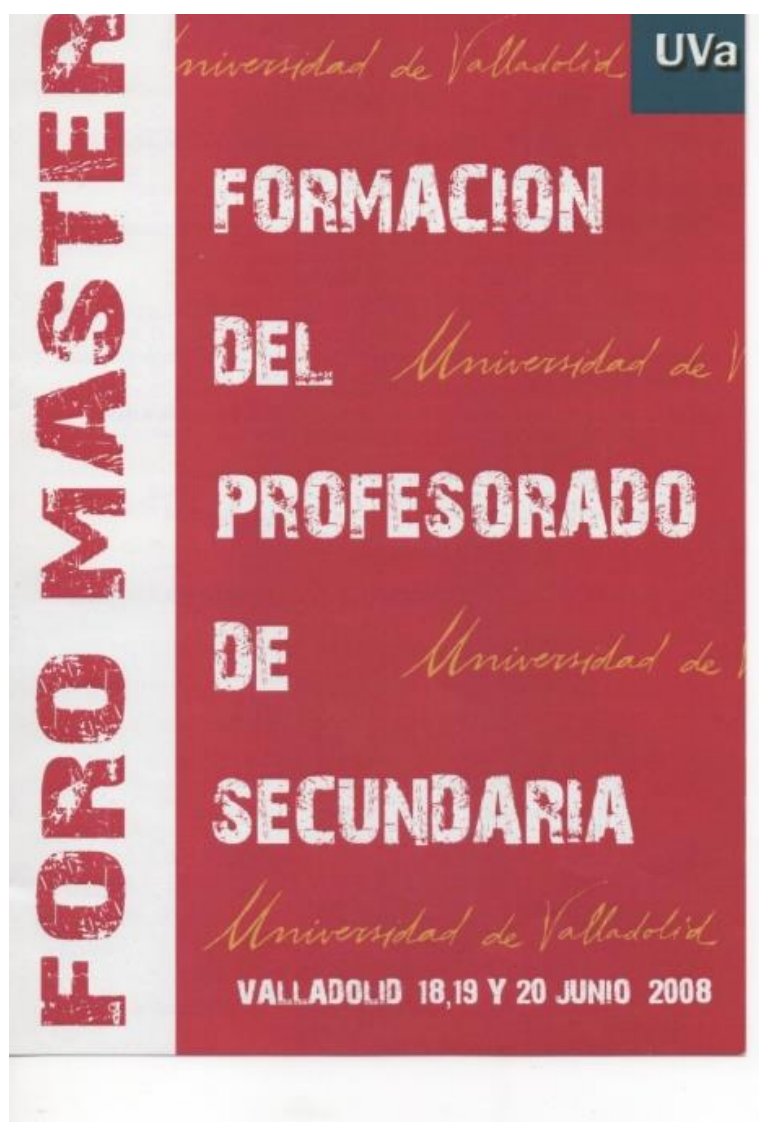


Figura 11. Folleto publicitario del *Foro-Máster*. Archivo digital del ADCS/UVa. FPS-C1/Doc.14b

Universidad de Valladolid

Los CINCO FOROS del debate

El Máster Institucionalizado

Dra. Dña. Montserrat Casas Vilalta
[Responsable de Formación Inicial del Profesorado. Generalitat de Cataluña] Universidad Autónoma de Barcelona

Dr. D. Isidoro González Gallego.
Universidad de Valladolid

Dr. D. Antonio Moreno González
[Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado] Universidad Complutense de Madrid

Dr. D. Alejandro Tiana Ferrer
[Secretario Gral. de Educación. MEC] Universidad Nacional de Educación a Distancia

Relatora: *Dra. Dña. María Sánchez Agustí.* UVa

El Máster desde las Ciencias del Grado y su didáctica

Dr. D. Gonzalo Musitu Ochoa
Universidad Pablo Olavide de Sevilla

Dr. D. José María Román Sánchez
Universidad de Valladolid

Relator: *Dr. D. Miguel Ángel Carbonero Martín.* UVa

El Máster al Servicio de la Educación Actual

Dr. D. José Manuel Esteve Zarazaga
Universidad de Málaga

Dr. D. Fernando Larriba Naranjo
[Inspector de Educación. Junta de Castilla y León] Catedrático de IES. Segovia

Dr. D. Ignacio Martín Jiménez
Catedrático de IES. Palencia

Dra. Dña. Carmen Merino Maldonado
Catedrática de IES. Madrid

Relatora: *Dra. Dña. Celia Parceró Torre.* UVa

El Máster desde las Ciencias de la Educación

Dr. D. Antonio Maldonado Rico
Universidad Autónoma de Madrid

Dr. D. Antonio Medina Rivilla
Universidad Nacional de Educación a Distancia

El Máster para la Formación Profesional

Dr. D. José Fernando Blanco Llorente
ICE. Universidad de Zaragoza

Dr. D. Gerardo González Benito
Universidad de Valladolid

Dr. D. Joaquín Prats Cuevas
[Presidente del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Cataluña] Universidad de Barcelona

Dr. D. Luis Rico Romero
Universidad de Granada

Dr. D. Óscar Barberá Marco
Universidad de Valencia

Relatora: *Dra. Dña. Mercedes de la Calle Carracedo.* UVa

El Máster para la Formación Profesional

Dr. D. Marino Arranz Boal
[Director General de Formación Profesional e Innovación Educativa. JCyL] Catedrático de IES

Dr. D. Francisco del Cerro Velázquez
Universidad de Murcia

Dr. D. José Luis Pérez Irirarte
[Director General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa]. Inspector General del MEC

Dr. D. Félix Tomillo Colomo
Universidad Europea Miguel de Cervantes. Valladolid

Relator: *Dr. D. José María Martínez Ferreira.* UVa

Coordina las relatorías: *Dr. D. Emilio Roger Ciurana.* Cátedra de Transdisciplinariedad. UVa

Además de las ponencias integrantes de cada Foro, se pudieron presentar comunicaciones, expuestas por el correspondiente relator, e incluso, durante el desarrollo del encuentro, los asistentes pudieron remitir abiertamente sus reflexiones, críticas y propuestas a través del correo electrónico al *Cuaderno de Bitácora*.

Sus resultados se publicaron, en 2010, en un libro titulado *El nuevo profesor de Secundaria*, coordinado por el profesor González Gallego, dentro de la colección

“Crítica y Fundamentos” de la editorial Graó. De la lectura de sus páginas, se puede constatar que, aún en el curso 2009-2010, todavía el Máster no se estaba aplicando adecuadamente en todas las universidades, aunque ya nos encontrábamos, por fin, ante el primer curso sin CAP después de su vigencia durante veinte años. Pero el gran paso hacia adelante, se había dado. En el curso 2010-2011, el Máster se generalizaba, y ya sin excepción alguna, en todas las universidades.

El gran éxito de este Foro fue que logró vencer las reticencias de las universidades para asumir la necesaria puesta en marcha del Máster Universitario en Profesor de ESO y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, lo que acabo alcanzándose al año siguiente. En el 2010, el CAP finalmente había desaparecido.

6. LA PUESTA EN MARCHA DEL MÁSTER EN PROFESOR DE ESO Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS (MUPES)

El Máster en Profesor de Educación Secundaria se implanta en la Universidad de Valladolid en el curso 2009-2010, en paralelo con otras muchas universidades españolas, si bien la preparación de estas instituciones ante el nuevo reto y la implicación del profesorado de los departamentos didácticos en su desarrollo, fue muy dispar.

Como afirman Prats y Valls (2011), las mejor preparadas serán aquellas universidades donde se había organizado, en una o varias de sus especialidades, el curso de cualificación pedagógica (CCP) en situación de pilotaje. Este es el caso de la Universidad de Valladolid, en la especialidad de Geografía e Historia, cuyo profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales pudo asumir, desde el principio y sin dificultades, la docencia de las materias obligatorias del módulo didáctico-disciplinar, puesto que venía impartiendo estos contenidos en el CCP/Máster Título propio desde el año 1998.

Al tratarse de una profesión regulada, la organización del plan de estudios del Máster debe atenerse a las directrices establecidas en la Orden Ministerial ECI/3858/2007, que establece un módulo genérico de 12 ECTS, un módulo específico de 24 ECTS, y un módulo práctico de 16 ECTS, donde queda incluido el TFM (Tabla 5).

Los 12 créditos correspondientes al Módulo Genérico, común para todas las especialidades, aborda una formación psicopedagógica y sociológica general, a través de tres materias: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (4 ECTS), Procesos y contextos educativos (4 ECTS) y Sociedad, familia y educación (4 ECTS).

El Módulo Específico, en sus 32 créditos, engloba formación didáctica y disciplinar de la especialidad correspondiente, con la siguiente estructura: Complementos para la formación disciplinar (14 ECTS), Didáctica de las materias de la especialidad (12 ECTS) e Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad (6 ECTS).

Finalmente, al Módulo Prácticum y Trabajo Fin de Máster, se le asignan 16 ECTS. A nivel de gestión administrativa, el MUPES de la Universidad de Valladolid ha quedado adscrito a la Escuela de Doctorado, y cuenta con un Coordinador y un Comité Académico integrado por el coordinador de cada especialidad, existiendo a su vez un comité de especialidad conformado paritariamente por representantes del profesorado que imparte docencia en la especialidad y por representantes de alumnos, elegidos entre los que cursan la especialidad correspondiente.

Tabla 5. Planificación de las enseñanzas del Máster de Secundaria (según la OM Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas)

Módulo	N.º de créditos europeos	Competencias que deben adquirirse
Genérico.	12	
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad.		Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones. Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.
Procesos y contextos educativos.		Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país. Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.
Sociedad, familia y educación.		Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.
Específico.	24	
Complementos para la formación disciplinar.		Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas. Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas. Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares. En formación profesional, conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, así como la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones que puedan requerir las profesiones. En el caso de la orientación psicopedagógica y profesional, conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional.
Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes		Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes. Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo. Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos. Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes. Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.
Innovación docente e iniciación a la investigación educativa.		Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad. Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.
Prácticum en la especialización, incluyendo el Trabajo fin de Máster.	16	Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización. Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente. Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica. Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas. Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Máster que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.

Por lo que respecta al Módulo específico de Geografía, Historia e Historia del Arte, los contenidos del módulo didáctico-disciplinar se estructuran en cinco asignaturas obligatorias y tres asignaturas optativas de contenidos referenciales, de las cuales el alumnado ha de escoger dos en función del grado cursado (Tabla 6). Así, los graduados en Historia del Arte deberán escoger las asignaturas referidas a Geografía e Historia; los de Historia tendrán que inscribirse en las de Geografía e Historia del Arte; y los de Geografía lo deberán hacer en la de Historia e Historia del Arte. Con ello se pretende “paliar” los déficits formativos de una formación de grado especializada, que debe atender a un área curricular interdisciplinar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Tabla 6. Plan de estudios de la especialidad de Geografía, Historia e Historia del Arte del MUPES de la Universidad de Valladolid

Módulos (Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre)	ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID	Carácter de la asignatura	ECTS
Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes.	Diseño Curricular en Geografía, Historia e Historia del Arte	Obligatoria	3
	Didáctica de Geografía, Historia e Historia del Arte	Obligatoria	3
	Metodología y Evaluación en Geografía, Historia e Historia del Arte	Obligatoria	6
Innovación docente e iniciación a la investigación educativa.	Innovación docente en Geografía, Historia e Historia del Arte	Obligatoria	3
	Iniciación a la investigación educativa en Geografía, Historia, e H ^a del Arte	Obligatoria	3
Complementos para la formación disciplinar	Contenidos curriculares específicos de Geografía	Optativa	7
	Contenidos curriculares específicos de Historia	Optativa	7
	Contenidos curriculares específicos de Historia del Arte	Optativa	7

Fuente: elaboración propia

Desde la implantación del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas en la Universidad de Valladolid en el curso 2009-10 hasta la actualidad, la especialidad de Geografía e Historia ha sido de las más demandadas por el alumnado que aspira

a cursar el Máster en nuestra universidad, cubriendo el cupo de plazas disponibles para la especialidad en cada curso académico.

La satisfacción de los estudiantes se valora, año tras año, a través de unas encuestas que el Gabinete de Estudios y Evaluación de la Universidad de Valladolid realiza a los estudiantes al finalizar el curso académico. No obstante, el número de estudiantes que contestan es ínfimo por lo que la validez de los resultados es cuestionada por el propio Gabinete de evaluación, no siendo infrecuente que el profesorado se quede sin conocer lo que los estudiantes piensan.

Por este motivo, las investigaciones como la que aquí presentamos adquieren un gran valor, no solo desde la perspectiva investigadora de ampliación del conocimiento educativo, sino también como guías para la mejora de la formación inicial del profesorado de Secundaria.

III. EL DESARROLLO COMPETENCIAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN LA UVA

1. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

En 1997, Joaquín Prats, Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, presentaba un estado de la cuestión sobre la investigación en esta área de conocimiento, señalando la oportunidad y necesidad de realizar estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Prats, 1997). En ese mismo año, otro de los principales profesores impulsores del Área señalaba, también, al profesorado como un objeto de investigación esencial para la transformación y mejora de la educación (Pagès, 1997). Evidenciaban, así, la necesidad de abordar y profundizar en España, en una de las líneas prioritarias de la investigación en el mundo anglosajón (Henríquez y Pagès, 2004; Wilson, 2001).

Desde entonces, en todas las revisiones que sobre la investigación española en Didáctica de las Ciencias Sociales se han realizado (Estepa, 2009; Gómez-Carrasco, López-Facal y Rodríguez-Medina, 2019; Liceras, 2005; Miralles, Molina y Ortuño, 2011; Sánchez-Agustí, 2010), se ha puesto de manifiesto que los estudios enfocados a analizar al profesorado, su formación, sus percepciones, sus prácticas y rutinas docentes, deben constituir una línea primordial en el panorama investigador de esta área científica.

Pero, a finales del año 2004, de las 102 tesis doctorales contabilizadas en la base de datos TESEO por el profesor Liceras (2005), relacionadas con la Didáctica de las Ciencias Sociales, solo dos de cada diez se ocupan del estudio de cuestiones relacionadas con el profesorado, pudiéndose contabilizar 22 tesis doctorales sobre esta temática, 11 de ellas dedicadas a los docentes de Secundaria, pero solo una centrada en la formación inicial del profesorado de Secundaria (Tabla 7). Se trata de una investigación desarrollada en la Universidad Autónoma de Barcelona, bajo la dirección de la profesora Benejam, donde se comparan los dos programas de

formación en Ciencias Sociales de esta universidad: el CAP y El CCP. Y es que la UAB es, junto con la Universidad de Valladolid, una de las pocas universidades que implantaron el curso de cualificación pedagógica en Ciencias Sociales en convivencia con el Certificado de Aptitud Pedagógica, vigente desde 1970.

Tabla 7. Tesis doctorales que tienen como objeto de estudio al profesorado (hasta el año 2004)

Año	Título de la tesis doctoral	Universidad
1986	<i>La formación de maestros en España. La Normal de Murcia y la docencia de la Geografía (1914- 1976).</i>	Universidad de Murcia
1992	<i>Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria.</i>	Universidad de Barcelona
1993	<i>Implicaciones de las Ciencias Sociales en el currículum del profesor de escuelas infantiles: estudio cuantitativo.</i>	Universidad de Málaga
1994	<i>El diseño, el desarrollo del currículum y el pensamiento del profesor: el caso de la experimentación del currículum de CC.SS. del ciclo superior de la EGB en Cataluña</i>	Universidad de Barcelona
1994	<i>Las Ciencias Sociales y la formación de maestros en Asturias durante el siglo XX.</i>	Universidad de Oviedo
1995	<i>Perspectivas curriculares de tres profesores de Ciencias Sociales del País Vasco. Un estudio etnográfico.</i>	Universidad del País Vasco
1995	<i>De la concepción a la acción. La práctica docente de una profesora de ciencias sociales. Un estudio de caso</i>	Universidad de Málaga
1995	<i>Problemes actuals de la didactica de les Ciencies Socials a les escoles de mestres de Catalunya, davant la reforma educativa.</i>	Universidad de Barcelona
1996	<i>El desarrollo de actitudes en el área de Ciencias Sociales: una propuesta de formación de profesores</i>	Universidad de Extremadura
1996	<i>Pensamiento y acción de futuros profesores de Ciencias Sociales: un estudio de caso</i>	Universidad de Santiago de Compostela
1996	<i>De la concepción a la acción. La práctica docente de una profesora de Ciencias Sociales. Un estudio de caso.</i>	Universidad de Málaga
1996	<i>El conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la Historia. Cuatro estudios de caso.</i>	Universidad de Granada
1997	<i>El pensamiento del profesorado de Historia de secundaria. Aportaciones para una reconceptualización de los planes de formación</i>	Universidad de Extremadura
1997	<i>Concepciones temporales del profesor de CC. SS., Ga. e Ha. del Segundo Ciclo de ESO de la Comunidad Autónoma de Madrid.</i>	UNED
1998	<i>Pensamiento y práctica del profesor de Historia del Arte en la educación secundaria</i>	Universidad del País Vasco
1998	<i>Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte</i>	Universidad de Sevilla

2000	<i>Historia que instruye o historia que adoctrina. La formación histórica de maestros en la España del siglo XX</i>	Universidad de Murcia
2001	<i>La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación Secundaria</i>	Universidad de Sevilla
2002	<i>La formación inicial del profesorado de secundaria en didáctica de las ciencias sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso</i>	Universidad Autónoma de Barcelona
2004	<i>La desigualdad social como contenido escolar. Un análisis desde la perspectiva del conocimiento profesional en la educación secundaria.</i>	Universidad de Sevilla
2004	<i>Innovació en el currículum de ciències socials i formació del professorat. Una recerca-acció.</i>	Universidad Autónoma de Barcelona
2004	<i>Què saben i què han après els estudiants de mestra de primària per ensenyar ciències socials?: un estudi de cas sobre la formació en didàctica de les ciències socials a Blanquerna</i>	Universidad Autónoma de Barcelona

Fuente: Licerias Ruiz (2005, p. 9)

Esta relación de investigaciones doctorales no es completa, pues no siempre fue obligatorio inscribir los trabajos doctorales defendidos en la base de datos ministerial, pero si es suficiente para visualizar que, a pesar del indudable interés de la formación docente para la mejora de los procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales, esta línea de investigación no estaba siendo demasiado transitada y que, cuando lo era, los trabajos realizados se focalizaban en los docentes en ejercicio, centrándose mayoritariamente en el análisis de sus cosmovisiones y su influencia en la práctica pedagógica.

En el 2011, el número de tesis defendidas en Didáctica de las Ciencias Sociales que toman como objeto de estudio al profesorado se incrementa hasta algo más del 30% “con la aplicación de metodologías basadas en encuestas, entrevistas y grupos focales” (Miralles, Molina y Ortuño, 2011, p. 162). Pero los estudios dirigidos a investigar los procesos de formación inicial siguieron siendo escasos, y los existentes, realizados en su mayoría en la Universidad Autónoma de Barcelona, se focalizaron en los profesores de Educación Primaria (Llobet, 2005; Santisteban, 2005). Y si, siguiendo al profesor Estepa (2009), nos fijamos en las temáticas de los proyectos de investigación financiados por el Plan Nacional I+D+i del 2004 al 2009, de donde se supone han de derivarse tesis doctorales, nos encontramos con un panorama semejante, ya que, al menos de su título, no se desprende que el objeto de estudio sea la formación inicial del profesorado de Secundaria (Tabla 8).

Tabla 8. Proyectos I+D aprobados relacionados con la enseñanza de las Ciencias Sociales (2004-2009)

Año	Título Proyecto Investigación	Investigador Principal	Departamento	Universidad
2004	¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? Una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía.	Joan Pagés I Blanch	Didáctica de la Lengua, Literatura y Ciencias Sociales	Autónoma de Barcelona
2004	Un estudio sobre los obstáculos y dificultades didácticas del profesorado de Primaria en el diseño y puesta en práctica de procesos de investigación escolar: elaboración y experimentación de una propuesta curricular.	Pedro Cañal de León	Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales	Sevilla
2005	Los jóvenes europeos: valores constitucionales e instituciones democráticas.	M ^a Carmen Monreal Gimeno	Escuela de Trabajo Social	Pablo Olavide
2006	Cómo se enseña Historia. Utilización de los libros de texto por el profesorado de bachillerato.	Nicolás Martínez Varcárcel	Didáctica y Organización Escolar	Murcia
2006	Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana.	Francisco F. García Pérez	Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales	Sevilla
2006	Lazos de luz azul: estándares de calidad en la utilización de la tecnología para el aprendizaje en museos y espacios de presentación del Patrimonio.	Miguel Asensio Brouard	Psicología Básica	Autónoma de Madrid
2006	Representación y cambio de conceptos históricos. Estudio comparativo e implicaciones para la enseñanza de la Historia en España e Iberoamérica.	Mario M. Carretero Rodríguez	Psicología Básica	Autónoma de Madrid
2007	Una educación para la comunicación y la cooperación social. Los conocimientos, las actitudes y las habilidades cívicas.	C. Naval Durán	Filosofía y Ciencias de la Educación	Navarra
2007	Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006).	Gabriela Ossenbach	Historia de la Educación y Educación Comparada	Nacional de Educación a Distancia
2008	Museografía didáctica e interpretación de espacios arqueológicos.	Xavier Hernández Cardona	Didáctica de las ciencias Sociales	Barcelona
2008	Optimización de diseño de materiales multimedia para el aprendizaje de contenidos histórico-sociales y científicos.	Margarita Limón Luque	Psicología Básica	Autónoma de Madrid
2008	El Patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial.	Jesús Estepa Giménez	Didáctica de las Ciencias y Filosofía	Huelva
2009	La enseñanza de la historia y la construcción de las identidades culturales: los procesos de cambios conceptuales en el ámbito de enseñanza-aprendizaje de	Joaquín Prats Cuevas	Didáctica de las Ciencias Sociales	Barcelona

	centros escolares iberoamericanos y españoles.			
2009	El desarrollo de la competencia social y ciudadana: problemas.	Antonio M. Santiesteban Fernández	Didáctica de la Lengua, Literatura y Ciencias Sociales	Autónoma de Barcelona
2009	Observatorio de educación patrimonial en España. Análisis Integral del estado de la Educación Patrimonial en España.	Olalla Fontal Merillas	Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal	Valladolid
2009	Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: Formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno.	Isidoro González Gallego	Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Experimentales	Valladolid
2009	¿Cómo mejorar la enseñanza elemental sobre el medio?: análisis del currículo, los materiales y la práctica docente.	Pedro Cañal de León	Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales	Sevilla

Fuente: Estepa (2009, p. 24).

Cinco años después, el panorama no parece haber cambiado sustancialmente a tenor de las palabras de Miralles y Rodríguez (2015) quienes, sin suministrar datos cuantitativos, afirman que “el siguiente paso debe ser continuar la investigación sobre la formación inicial del profesorado de Primaria y ampliarla al de Infantil y Secundaria” (p. 82). Y es que, efectivamente, de las 301 tesis del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales del periodo 1976-2014, enumeradas en el apéndice 1 del estudio cuantitativo realizado por Curiel-Marín (2017), no más de cinco se focalizan en la formación inicial del profesorado de Secundaria, a pesar del espectacular aumento de la producción de tesis doctorales en los últimos años del periodo analizado.

No obstante, este panorama parece cambiar si nos fijamos en la producción científica mediante artículos publicados en revistas. Si atendemos al estudio realizado por Gómez-Carrasco, Lopez-Facal y Rodríguez-Medina (2019), basado en el análisis de 34 revistas de ciencias de la educación en España en el periodo 2007-2017, entre las que se encuentran las tres revistas del Área de mayor difusión (*Enseñanza de las Ciencias Sociales; Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales; Clío. History and History Teaching*), parece observarse un incremento en la investigación sobre formación del profesorado, ya que la palabra clave “formación

del profesorado”, con 22 referencias, aparece en tercer lugar después de “identidad” y “libros de texto” en el caso de la Educación histórica y, en primer lugar, con 9 referencias, en el caso de la Educación geográfica. Los propios autores señalan que “los principales niveles educativos donde se realizan las investigaciones y las propuestas y experiencias de innovación son la formación del profesorado (Grado de Educación Primaria y Máster de Formación del Profesorado) y la Educación Secundaria. La Educación Primaria y la Educación Infantil reciben menos atención” (p. 79).

Podríamos pensar que la progresiva implicación del profesorado del Área en la formación inicial de los docentes de Secundaria a partir de la implantación del Máster en Profesor de ESO y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en el curso 2009-2010, habría incrementado el interés por conocer, analizar y mejorar los procesos formativos de los docentes de la etapa educativa más problemática, la Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, estos estudios no se habrían canalizado a través de investigaciones de envergadura como son las tesis doctorales o los proyectos de investigación, sino a través de artículos publicados en los medios de difusión más habituales entre el profesorado del Área.

Esta tesis doctoral pretende, pues, contribuir a llenar este vacío, prestando especial atención a la problemática inherente al proceso de formación pedagógico-didáctica del futuro profesorado de Geografía e Historia de la Educación Secundaria, evaluando, entre otras cosas, el tipo y nivel de competencias adquiridas en el proceso de aprendizaje. Desde que, en el 2000 a través del proyecto Tuning (González, 2007), y su posterior concreción en la reforma de los títulos para adaptarlos al marco de Bolonia, la formación de los profesores asumiera la importancia de una formación “en y para la acción”, resulta evidente la necesidad, oportunidad y trascendencia de detenerse a evaluar sus logros y desafíos.

Como se ha detallado en el apartado anterior, esta cuestión resulta particularmente importante para el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid, dada su implicación y experiencia acumulada en el proceso de formación inicial del profesorado de Secundaria a través de la formación pedagógico-didáctica de los futuros docentes de Geografía e Historia.

Desde el año 1995, constituye una de sus líneas prioritarias de actuación académica, en la que el autor de este trabajo, se ha implicado como docente, primero a través del Curso de Especialización Didáctica, posteriormente en el Curso de Cualificación Pedagógica/Máster Título Propio de la Universidad de Valladolid y, finalmente, en el Máster en Profesor de ESO y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, tanto en la impartición de docencia de las materias propias de la especialidad, como en la tutela del Prácticum, en la dirección de Trabajos Fin de Máster y, desde el curso 2021-22, en la coordinación de la especialidad de Geografía e Historia.

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo general de esta investigación consiste en evaluar la importancia y dominio de las competencias docentes percibidos por los futuros profesores de Educación Secundaria, para más adelante analizar el desarrollo de una competencia docente específica en el alumnado de la especialidad de Geografía e Historia del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Valladolid. Para ello, también se establece la necesidad de examinar el imaginario docente y las concepciones sobre el modelo de formación docente, así como el perfil propio del alumnado de este Máster.

Tras establecer un objetivo general, resulta conveniente detallar una serie de objetivos específicos que estructuran los diferentes estudios recogidos en esta tesis doctoral. El primero de los objetivos específicos persigue analizar el imaginario docente del alumnado del Máster en Profesor de Educación Secundaria de las distintas especialidades ofertadas por la Universidad de Valladolid a lo largo de diversos cursos académicos. Para ello se pretende examinar diversos aspectos, incluyendo los motivos de los futuros docentes para cursar el Máster, su grado de dedicación, sus perspectivas profesionales de futuro, así como sus expectativas sobre el Máster y concepciones sobre el modelo de formación docente inicial de Secundaria.

Centrados ya en la especialidad de Geografía e Historia, el segundo objetivo específico pone el foco en las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria en formación inicial y busca conocer, en primer lugar, el dominio

competencial percibido por los participantes antes del periodo de prácticas en los centros educativos. Una vez realizado el Prácticum, se marca como objetivo analizar la importancia atribuida y nivel percibido de adquisición de competencias docentes, estableciendo una correspondencia entre ambos aspectos.

Finalmente, como tercer objetivo específico, la investigación se centra en una competencia del profesorado concreta: la competencia digital docente. Principalmente, se pretende examinar si la formación ofrecida a través la asignatura Innovación Docente en Geografía, Historia e Historia del Arte, del módulo específico del Máster, permite el desarrollo de dicha competencia en el alumnado. Para ello, también se establece como finalidad identificar y adaptar un instrumento de obtención de información focalizado en dicha competencia al marco de la formación inicial del futuro profesorado de Ciencias Sociales.

En consonancia, estos objetivos específicos derivan en el establecimiento de una serie de preguntas de investigación, que guían los diferentes estudios que se presentan más adelante. Éstos se enuncian de la siguiente forma:

- (1) ¿Qué caracteriza al imaginario docente de los futuros profesores de Secundaria matriculados en el Máster en Profesor de Educación Secundaria de la Universidad de Valladolid? ¿Qué les motiva para cursar estos estudios y cuáles son sus perspectivas profesionales? ¿Qué expectativas tienen sobre el Máster y qué concepciones manifiestan sobre el modelo de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria?
- (2) ¿Qué competencias docentes son destacadas por el futuro profesorado de la especialidad de Geografía e Historia del Máster en Profesor de Educación Secundaria? ¿Qué nivel de dominio de las mismas señalan los participantes antes y después del Prácticum? ¿Se puede establecer una correspondencia entre la importancia atribuida a dichas competencias docentes y la percepción de su nivel de adquisición?
- (3) ¿Cómo percibe el alumnado de la especialidad de Geografía e Historia del Máster en Profesor de Educación Secundaria su nivel de

competencia digital docente? ¿De qué manera se desarrolla dicha competencia a través del enfoque adoptado a la hora de impartir la asignatura Innovación Docente en Geografía, Historia e Historia del Arte del módulo específico del Máster? ¿Qué marcos teóricos e instrumentos son más adecuados para examinar la competencia digital docente del futuro profesorado de Ciencias Sociales?

3. FASES Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de investigación se inició en el año 2015 como una línea de investigación complementaria al proyecto HISREDUC (EDU2013-43782-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España. Dicho proyecto, bajo la coordinación de la Dra. María Sánchez Agustí, fue concedido en la convocatoria de Programas I+D, dentro del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica de Innovación 2013-2016. El proyecto HISREDUC recibió financiación hasta la finalización del año 2018.

Como una de las primeras tareas en la investigación, se llevó a cabo una búsqueda y revisión de referencias bibliográficas y marcos normativos ligados a la temática a abordar. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis tanto de autores referentes desde el marco teórico, como de trabajos de investigación empíricos centrados en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. Siguiendo las preguntas de investigación, estas aportaciones y publicaciones han sido incorporadas y se han contemplado en cada uno de los estudios seleccionados en esta tesis doctoral, y pueden encontrarse en la fundamentación de los marcos teóricos previos a cada uno de ellos.

En segundo lugar, se llevó a cabo una labor de revisión de las disposiciones y normativas reguladoras de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en nuestro país bajo las distintas leyes educativas promulgadas. A partir de la Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, fue posible identificar las competencias docentes establecidas para la formación inicial del profesorado. Asimismo, se revisó la adopción de las mismas

en el plan de estudios del Máster en Profesor de Educación Secundaria de la Universidad de Valladolid, así como la implementación llevada a cabo en otras universidades españolas. Ambos marcos sirvieron para fundamentar la elaboración de los instrumentos de obtención de información, lo cual permitió diseñar ítems y preguntas con formatos diversos, y centrados en aspectos como las competencias docentes o los modelos de formación inicial del profesorado. El diseño de estos instrumentos será descrito en los diversos estudios publicados que conforman este compendio.

En particular, el tercero de estos estudios centró su atención en la competencia digital docente, por lo que se llevó a cabo una labor específica de revisión de los modelos o paradigmas conceptuales focalizados en esta competencia. Es el caso del Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu), complementado asimismo por el debate sobre las competencias docentes para el siglo XXI. A la vez, y partiendo del modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), estas últimas competencias docentes fueron concretadas de manera específica en instrumentos de investigación ya existentes como el cuestionario TPACK-21, que fue traducido, adaptado para la evaluación de la competencia digital docente en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, y aplicado en la presente investigación.

Tras el proceso de diseño de los instrumentos de obtención de información, se procedió a su aplicación, entre los años 2015 y 2019, al alumnado matriculado en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad de Valladolid. Como se detallará en los diferentes estudios aquí recogidos, uno de los instrumentos, enfocado al análisis de la identidad docente, fue aplicado al inicio de cada curso académico, al comienzo del Módulo General, al conjunto del alumnado del Máster. Además, se aplicaron dos cuestionarios específicos, en esos mismos cursos, a los alumnos de la especialidad de Geografía e Historia, en este caso focalizados en el examen de las competencias docentes antes y después del Prácticum. Al ser esta fase un momento esencial de la formación inicial en la medida en que constituye el primer contacto con el alumnado y la realidad de las aulas, y por ende con la compleja labor docente, se convierte en un momento

indicado para examinar las competencias docentes al participar el profesorado en formación en un ámbito similar al de su futura labor profesional.

En línea con el último objetivo específico, a lo largo de los cursos 2017-18 y 2018-19, tras implementar, en el marco de la asignatura Innovación Docente en Geografía, Historia e Historia del Arte, acciones formativas dirigidas a desarrollar la competencia digital docente de los futuros profesores de Secundaria, se aplicó el último de los instrumentos diseñados para la investigación. En este caso, los docentes en formación cumplieron el cuestionario TPACK-21 adaptado antes de comenzar a cursar la asignatura y una vez más tras su periodo formativo, con la finalidad de examinar la manera en la que éstos desarrollaron su competencia digital docente.

De manera general, la metodología aplicada en las distintas investigaciones interconectadas que conforman esta tesis doctoral se ha adaptado a la especificidad de cada uno de los objetivos. De esta manera, de manera global, y adaptando una visión amplia de los estudios llevados a cabo, se ha partido de un marco metodológico de carácter mixto, suplementando orientaciones cuantitativas por una aproximación cualitativa, o viceversa, dependiendo de la situación a examinar (Greene, 2007). Por tanto, algunas de las investigaciones parten de una recogida de datos que más tarde serían analizados de forma cuantitativa, pero en otras ocasiones, la propia obtención de la información hace uso de un diseño de carácter convergente (Creswell, 2018), con la finalidad de que se puedan recoger, procesar y luego analizar los datos de una manera concurrente. Esto es lo que permite obtener una visión de conjunto clara y que permita interpretar la realidad de una manera más coherente.

Tras la recogida de información, ésta fue procesada de manera muy diversa, atendiendo a cada una de las investigaciones. Para la información de carácter cualitativo, la información ha sido digitalizada haciendo uso del programa ATLAS.ti, llevando a cabo procesos de codificación mediante categorías. De esta forma, aunque el enfoque usado haya sido el CUAN-cual (Hernández Sampieri et al., 2014), las ideas del alumnado han permitido interpretar los elementos más descriptivos o meramente numéricos.

Así mismo, gran parte de los trabajos han hecho uso de enfoques puramente cuantitativos. Para estas ocasiones, se ha hecho uso de análisis descriptivos y

también comparativos (Cohen, Manion y Morrison, 2018), utilizando análisis estadísticos. Para ello, toda la información de tipo cuantitativo ha sido procesada mediante programas como IBM SPSS y Jamovi (software de trabajo estadístico basado en el lenguaje R), facilitando la puesta en marcha de pruebas. En ambos casos, tanto en los análisis cualitativos como en los cuantitativos, se ha prestado especial atención a la validez y la fiabilidad de la investigación, siempre buscando una rigurosidad en todas las fases del proceso investigador (Gibbs, 2007): desde la recogida de datos a la búsqueda de análisis de carácter inferencial o que puedan ser generalizables dentro de los límites de las investigaciones de carácter educativo.

4. COMPENDIO DE PUBLICACIONES

En cumplimiento del Reglamento de Estudios de Doctorado de la Universidad de Valladolid, así como del Acuerdo para la acreditación de la calidad de las tesis doctorales y los requisitos específicos establecidos por el Programa de Doctorado, a continuación se presentan los tres artículos publicados que componen esta tesis doctoral.

Para cada uno de los artículos se proporciona la referencia completa de la publicación, así como los nombres y la filiación de todos los autores, incluyendo además los datos relativos a la indexación y criterios de calidad de la revista en la que han sido publicados, cumpliendo los Criterios para poder optar a la modalidad establecida en el artículo 4.1. de la Normativa sobre presentación y defensa de la tesis doctoral en la UVa - Tesis como compendio de publicaciones.

PUBLICACIÓN 1

Martínez-Ferreira, J. M., Miguel-Revilla, D., y Sánchez-Agustí, M. (2021). Un camino iniciado y parcialmente recorrido: concepciones y expectativas de los futuros docentes sobre el Máster en Profesor de Educación Secundaria una década después. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado-RIFOP*, 96(35.2), 137–158.

ISSN: 0213-8646. DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.88539>

Indexación: Scimago Journal Rank (Scopus): Q2 (Impacto: 0.197. SJR 2021). Emerging Sources Citation Index (Web of Science): Q4 2020 (641/739. Impacto: 0.13 JCI). Sello de Calidad FECYT (Q2 Ciencias de la Educación 2021: 30/76. Puntuación: 29.82). Dialnet Métricas (Q1 Educación 2020: 45/230. Impacto: 0.882). DOAJ. Latindex 2.0 (33 criterios cumplidos).

Resumen publicado:

Más de una década después de la implantación del Máster en Profesor de Educación Secundaria como modelo de formación docente, son muchos los retos que todavía quedan pendientes. Esta investigación presenta un análisis de las concepciones y el imaginario docente de los profesores de Educación Secundaria en formación mediante un examen de las respuestas proporcionadas por 594 estudiantes matriculados en las distintas especialidades del Máster en la Universidad de Valladolid. La información ha sido obtenida a lo largo de cuatro cursos académicos, entre el año 2015 y el año 2019. A través de un análisis de carácter mixto, se examinan las motivaciones, dedicación y perspectivas laborales del futuro profesorado, así como sus expectativas y concepciones sobre el modelo de formación docente. Los resultados dejan patente que un porcentaje significativo de los participantes no muestra un interés por dedicarse prioritariamente a la docencia, y que casi la mitad compagina sus estudios de Máster con trabajos u otros estudios. Igualmente, se identifican diversas competencias que los docentes en formación esperan desarrollar a lo largo del Máster, encontrando contrastes según la tipología de los futuros profesores, y ofreciendo una visión sobre su

imaginario docente. Asimismo, se presenta un examen acerca de las percepciones de los estudiantes sobre el propio Máster como modelo formativo y sobre las alternativas existentes, abordando en la discusión final algunos de los retos futuros en la formación del profesorado de Secundaria.

Nombre y filiación de los autores:

José María Martínez Ferreira

Diego Miguel Revilla

María Sánchez Agustí

(Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y de la Matemática. Universidad de Valladolid)

PUBLICACIÓN 2

Martínez-Ferreira, J. M., Sánchez-Agustí, M. y Miguel-Revilla, D. (2022). Importancia y dominio percibido de competencias docentes en el Prácticum: análisis en la especialidad de Geografía e Historia del Máster en Profesor de Educación Secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 42, 51-64.

ISSN: 2255-3835. DOI: <https://doi.org/10.7203/dces.42.23003>

Indexación: Emerging Sources Citation Index (Web of Science): Q4 2021 (606/739. Impacto: 0.19 JCI). Sello de Calidad FECYT (Q4 Ciencias de la Educación 2021: 61/76. Puntuación: 20.35). Dialnet Métricas (Q2 Educación 2020: 72/230. Impacto: 0.581). DOAJ. Latindex 2.0 (33 criterios cumplidos).

Resumen publicado:

Desde hace ya más de una década, la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria se rige y se estructura con el fin de desarrollar competencias docentes. Este estudio se centra en examinar la percepción sobre la importancia y dominio adquirido de competencias docentes antes y después del Prácticum, analizando 100 docentes en formación de la especialidad de Geografía e Historia del Máster en Profesor de Educación Secundaria de la Universidad de Valladolid durante cuatro cursos académicos. Usando un diseño cuantitativo, es posible observar una percepción intermedia de dominio competencial antes del Prácticum. Tras finalizarlo, se evidencian altas valoraciones de la importancia atribuida a las competencias docentes (gestión del aprendizaje, el uso de estrategias y recursos, fomento de un clima de aprendizaje, comunicación, y aspectos organizativos), pero existen contrastes estadísticamente significativos con el dominio percibido. Finalmente, se presenta una discusión sobre las perspectivas de la formación del profesorado.

Nombre y filiación de los autores:

José María Martínez Ferreira

María Sánchez Agustí

Diego Miguel Revilla

*(Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y de la
Matemática. Universidad de Valladolid)*

PUBLICACIÓN 3

Miguel-Revilla, D., Martínez-Ferreira, J. M., y Sánchez-Agustí, M. (2020). Assessing the digital competence of educators in social studies: An analysis in initial teacher training using the TPACK-21 model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(2), 1–12.

ISSN: 1449-5554. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.5281>

Indexación: Social Studies Citation Index (Web of Science): Q2 SSCI (77/265. Factor de impacto: 3.067. JCR 2020). Scimago Journal Rank (Scopus): Q1 (103/1544. Impacto: 1.397. SJR 2020). DOAJ.

Resumen publicado:

Fostering the digital competence of educators is a key aspect that can be addressed in initial teacher training. The TPACK model (Mishra & Koehler, 2006) can be complemented with an approach that takes the Digital Competence of Educators framework (Redecker & Punie, 2017) and 21st century competences into account. This study analysed the practical utility of this conceptual model, and the effectiveness of a teaching intervention in a university setting, during two academic years, with social studies secondary education prospective teachers. Using a quantitative approach and the TPACK-21 questionnaire (Valtonen et al., 2017), the study examined the starting point and evolution of the participants. Results indicate the adequacy of the framework and instrument used and favourable progress towards competence after the assessment of seven factors. Although pre-service teachers showed a low degree of confidence regarding their capabilities of integrating technological with pedagogical and content knowledge, especially in three of the components, this obstacle was overcome after the intervention. It is possible to conclude that the pedagogical and conceptual orientation of the teaching proposal has shown a positive effect, evidencing the effectiveness of a comprehensive approach capable of adapting to the specificity and challenges of social studies education.

Nombre y filiación de los autores:

Diego Miguel Revilla

José María Martínez Ferreira

María Sánchez Agustí

*(Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y de la
Matemática. Universidad de Valladolid)*

IV. CONCLUSIONES Y RETOS PARA EL FUTURO

Esta investigación surge de la dedicación e implicación, tanto personal como del resto de miembros del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid, en la formación inicial del profesorado de Secundaria, como se ha reflejado en las páginas precedentes. En ella se ha perseguido dar respuesta a algunas cuestiones relativas a la misma tras una década de implantación del Máster como modelo de formación inicial.

Hemos estructurado las conclusiones finales en cuatro apartados (modelo formativo, expectativas ante el Máster, competencias docentes, y competencia digital docente), a los que añadimos reflexiones y propuestas de mejora del Máster de Formación del profesorado de Secundaria. Hay que tener en consideración que estos apartados no son compartimentos estancos, sino que están interconectados, por tanto, la reflexión y propuestas emanadas se plantearán desde una perspectiva global e integradora.

Tras ello, se señalarán algunas limitaciones apreciadas a lo largo del trabajo de investigación desarrollado, en la medida en que han podido condicionar los resultados y conclusiones. Finalmente, se indicarán líneas futuras de investigación en las que proseguir trabajando, fruto de la investigación realizada y de cuestiones surgidas a raíz de la misma.

1. SOBRE EL MODELO FORMATIVO DE MÁSTER

Parece claro que el modelo formativo del CAP ha quedado definitivamente superado con la implantación, dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior, del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, con una carga de 60 ECTS, a desarrollar en un curso académico, habilitando para el desempeño de la profesión regulada como docente de Educación Secundaria. La opción adoptada

responde, por una parte, a la apuesta por la continuidad del modelo consecutivo, si bien con un nivel de titulación oficial de posgrado universitario que conlleva mayor extensión, dedicación lectiva y formación didáctico-pedagógica, que la proporcionada por el CAP; y por otra parte, a las fórmulas ya ensayadas en las propuestas sustitutivas del CAP derivadas de la LOGSE y la LOCE, que si bien no llegaron a generalizarse, planteaban amplias similitudes con el vigente modelo del Máster de Secundaria, con una organización compleja “necesaria para poder aunar psicología, pedagogía, sociología, didácticas específicas y conocimientos propios de la disciplina” (Prats y Fuentes, 2013, p. 60).

Ciertamente, de las diversas alternativas sobre la formación inicial del profesorado de Secundaria existentes en el marco europeo, a las que nos hemos referido en páginas precedentes, el modelo consecutivo parece corresponder mejor al perfil del alumnado español para cursar el Máster. Según nuestros estudios, menos de la mitad de los alumnos matriculados manifestaba una vocación como docentes de Secundaria al inicio de su carrera universitaria y en torno a la mitad de los estudiantes que cursan este Máster, no se plantean la profesión docente hasta el tramo final de sus estudios o, incluso, hay quienes (uno de cada cinco) la ven como una posibilidad complementaria o de último recurso.

No obstante, la gran desventaja de este modelo formativo es que aquellos estudiantes con vocación docente, que inician sus estudios de Grado con intención de dedicarse a la enseñanza, finalizan la carrera sin que, generalmente, hayan tenido la opción de entrar en contacto con una formación académica educativa, como podría ser la inclusión de materias optativas de didáctica específica que fuesen introduciendo a estos alumnos en aspectos educativos de la materia en Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. Esta posibilidad se podría articular a través de itinerarios formativos enfocados a la docencia en Secundaria en los estudios de Grado de aquellas titulaciones en las que la enseñanza constituye una de las principales salidas laborales. De hecho, nuestra investigación muestra cómo, ante la propuesta de cursar un Grado específico destinado a la formación como docentes en Educación Secundaria, el estudiantado del Máster de la Universidad de Valladolid, no manifestó un alto rechazo, resultando más receptivo a esta opción el alumnado proveniente de titulaciones del ámbito de Humanidades y Ciencias Sociales.

Ahora bien, generar una inmersión en el ámbito educativo para alumnado que previamente no ha tenido contacto con una formación académica relacionada con la educación desde el punto de vista didáctico-pedagógico, conlleva un importante e intenso proceso de transformación del imaginario docente del futuro profesor, cuya única referencia hasta el momento es la del correspondiente ámbito disciplinar de procedencia. Y, en el caso español, este cambio debe producirse en tan solo un curso académico. Ello supone “encajonar” este proceso en dicho periodo de tiempo, con la correspondiente docencia lectiva y la carga de dedicación presencial y de trabajo personal del alumnado, conformando un intenso curso académico cargado y exigente, que requiere plena dedicación.

En este sentido, diez años después de su implantación, las iniciales quejas del alumnado, con comparaciones respecto al CAP, sobre el coste económico y la duración del Máster, se han diluido y se han visto sustituidas por referencias relativas a la alta carga de dedicación y trabajo asociado a las asignaturas que conforman los diferentes módulos. Sus sugerencias apuntan a una mayor amplitud del periodo de formación, que permitiría asimilar adecuadamente los contenidos y adquirir las competencias profesionales, principalmente alargando el periodo de prácticas en los centros educativos, como reiteran sistemáticamente. Al respecto, aumentar en un semestre más la duración del Máster, o incluso a dos años como plantea De Miguel (2014), a semejanza de otros países europeos, podría solventar ambas cuestiones: ampliar la extensión del Prácticum y disponer de tiempo para una adecuada asunción de aspectos psicológicos, pedagógicos y didácticos específicos, hasta el momento totalmente desconocidos para los futuros profesores de Secundaria.

No obstante, no debemos olvidar que, según los datos de nuestra investigación, es considerable el número de alumnos que compatibiliza el Máster con otros estudios (otros másteres, grados o doctorado), o con el desempeño de trabajos, tanto formales como informales, en más de una cuarta parte del alumnado. Ello puede explicar el cierto nivel de estrés detectado en parte de este profesorado en formación inicial, pese a existir la opción de *alumno a tiempo parcial* escasamente empleada. Quizás, como rémora del antiguo CAP en el imaginario colectivo, esta parte del alumnado, al momento de matricularse y planificar su año académico, considera el Máster como un “trámite”.

Posteriormente chocan con la realidad de un curso con alto nivel de entrega que les sobrepasa cuando no disponen de plena dedicación al mismo por motivos laborales o por querer compaginarlo con otros estudios, generándoles sobrecarga, estrés e intentos de conciliación de sus diversas dedicaciones, resultándoles en ocasiones frustrante.

Al respecto, es esencial que el alumnado que opte a cursar el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria lo haga con una actitud abierta de miras hacia la complejidad de la enseñanza en la etapa de Educación Secundaria y siendo consciente de que requiere plena dedicación y disponibilidad temporal durante el desarrollo del curso académico correspondiente.

2. SOBRE LAS EXPECTATIVAS ANTE EL MÁSTER

Como hemos visto en nuestro estudio, y es lógico pensar, pues se trata de un Máster profesionalizante, aproximadamente el 80% del alumnado matriculado en este Máster manifestó querer trabajar como profesor de Secundaria y algo más de la mitad (56.6%) indicó también su intención de preparar oposiciones en un futuro más o menos próximo. En todo caso, al analizar las expectativas con las que el alumnado comienza el Máster, se detecta que los futuros profesores son conscientes de sus necesidades formativas, y valoran, por tanto, ciertos aspectos que esperan conseguir en dicho Máster.

En este sentido, el alumnado de la Universidad de Valladolid otorga un alto grado de valoración a la adquisición de los conocimientos psicopedagógicos y destrezas docentes necesarias para desarrollar la enseñanza de la materia correspondiente con éxito, en consonancia con los resultados de los trabajos llevados a cabo por Buendía et al. (2011), Martínez et al. (2019), Pontes et al. (2013) y Sola et al. (2020). Esperan que este Máster les proporcione herramientas didácticas que les permitan ser competentes a la hora de impartir la docencia de su especialidad (Prats y Fuentes, 2013). Estos contenidos, directamente relacionados con las didácticas específicas, así como los relativos a conocimientos sobre el funcionamiento de los centros educativos y sobre las características de los alumnos, también muy valorados, apuntan a unas expectativas vinculadas con una formación funcional, ligada a competencias docentes de carácter profesionalizador.

Por el contrario, manifiestan menores expectativas sobre el incremento de sus conocimientos sobre la materia a impartir, si bien, en el estudio realizado, se aprecian excepciones, principalmente en las especialidades que integran diversas disciplinas, como es el caso de Geografía e Historia, o Biología y Geología. En ellas, el alumnado es consciente de que deberá impartir materias sobre las que no ha adquirido conocimientos en el Grado universitario cursado, generándose déficits en su formación disciplinar inicial para el futuro ejercicio de la docencia en Educación Secundaria.

En este sentido, desde la perspectiva de las demandas de los futuros profesores, la estructura y contenidos de los módulos formativos que conforman el Máster responde a un diseño coherente: módulo genérico psicopedagógico, módulo de especialización didáctico-disciplinar, Prácticum y optatividad. Y tiene pleno sentido que, como sucede en la Universidad de Valladolid, en algunas especialidades como Geografía e Historia, los alumnos, en función del Grado de procedencia, cursen contenidos curriculares de las otras titulaciones en las que no se han formado para subsanar las carencias formativas en contenidos que tendrán que impartir como docentes de Secundaria de un Departamento de Geografía e Historia (Rivero y Souto, 2019, Sans, 2013). En cambio, en otras especialidades parecen carentes de sentido algunas materias que se imparten, por ejemplo, en la especialidad de Lengua Extranjera Inglés, cursando *Inglés I* e *Inglés II* tras haber finalizado el Grado en Estudios Ingleses o en el de Economía, cursando asignaturas como *Economía Aplicada* o *Economía de la Empresa*.

Así todo, salvando estas disonancias, el diseño del Máster parece responder a las expectativas generadas por sus “clientes”, si bien otra cosa es la calidad de lo que se imparte y la extensión y duración de los módulos formativos y, muy especialmente, el tiempo dedicado a las prácticas en los centros educativos.

Por otro lado, la concepción de los planes de estudio de los correspondientes Grados universitarios orientados únicamente a la profundización, especialización e investigación en cada campo científico, no contempla una vertiente profesional de los egresados vinculada a la docencia multidisciplinar de la Educación Secundaria (Geografía e Historia, Biología y Geología, Física y Química), pese a que, en algunas de estas titulaciones universitarias, es una de las principales vías de inserción laboral. Sería conveniente atender a esta realidad en el diseño de los títulos de la

Enseñanza Superior, incorporando a los Grados existentes itinerarios específicos, o incluso Grados orientados a la docencia en Secundaria.

3. SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES

El inicio del nuevo milenio vio alumbrar, de la mano del proyecto Tuning, un nuevo modelo de formación que se sustenta en el desarrollo de competencias, concebidas éstas desde un planteamiento integrador y dinámico en el que se combina el conocimiento y la comprensión, las capacidades para actuar en la práctica ante determinadas situaciones y problemas, y los valores inherentes a la percepción del otro y la convivencia en un determinado contexto social (González, 2007). La implantación del Máster de Secundaria en España, en el curso 2009-2010, conllevó asumir este nuevo enfoque formativo en la cualificación docente del profesorado de Secundaria en su formación inicial, basado en el desarrollo competencial y, por tanto, con un mayor peso de las habilidades profesionales.

La Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, planteó un marco de competencias que los futuros docentes deberían adquirir a través del Máster de Secundaria, enfocadas a una formación integral como docentes, que se orienta más a formar personas que a una mera transmisión de conocimientos, desarrollándose tanto a través de la formación teórico-práctica de los módulos que conforman el Máster como del desarrollo del Prácticum. Como señalan diversos autores (Buendía et al., 2011; Mateo, 2007; Pavié, 2011; Perrenoud, 2004; Tejada y Ruiz Bueno, 2013), esencialmente se llega a ser competente a partir del uso funcional del conocimiento: por tanto, a través de la aplicación junto a la postrera reflexión.

Los datos obtenidos en esta investigación reflejan que los docentes en formación matriculados en la especialidad de Geografía e Historia son conscientes de la importancia del Prácticum para el aprendizaje competencial, y consideran que las competencias docentes que conforman su plan de estudios son oportunas y pertinentes en su formación como docentes de Secundaria.

Antes de su contacto con la realidad escolar, se consideran más capacitados en aspectos ligados a la comunicación y exposición oral ordenada y la elaboración de material didáctico complementario al libro de texto, seguramente por considerar que el vocabulario específico de la materia y los recursos proporcionados en la

formación en el Grado son suficientes y literalmente extrapolables a la docencia en las aulas de Secundaria. Probablemente, en el inicio de su formación en el Máster como profesores no han tenido en consideración que el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria se encuentra en pleno proceso madurativo y de desarrollo de sus capacidades cognitivas, sociales y emocionales. Esto tiene gran incidencia en los procesos de aprendizaje propios de la materia, ofreciendo una realidad de aula tremendamente heterogénea con motivaciones dispares y diversos ritmos de aprendizaje a los que se debe atender. En este sentido cobran gran importancia tanto un adecuado desarrollo de los procesos de interacción con el alumnado, como el transformar el currículo en propuestas de enseñanza que den respuesta a los distintos ritmos de aprendizaje.

Tras el paso por las aulas en el Prácticum, el alumnado de esta especialidad, desde la percepción propia, otorga una valoración media y alta al dominio competencial adquirido. Y, aunque se siguen sintiendo fuertes en el dominio de las competencias ligadas a la comunicación, valoran más su progreso en la planificación del proceso de enseñanza y el diseño de materiales y tareas, lo que coincide con los resultados del estudio de García Rodríguez et al. (2011). Ahora bien, aunque el grado de dominio competencial ha crecido tras el ejercicio de la docencia, éste es siempre inferior al grado de importancia asignado a las diferentes competencias del Prácticum. Y es que resulta evidente que, en este corto periodo de tiempo, no es posible desarrollar al máximo las habilidades y destrezas profesionales, de ahí la necesidad sentida y reclamada de prolongar su duración.

En cuanto a la relación entre la importancia atribuida y el dominio de las competencias docentes alcanzado por futuros docentes de Secundaria que cursan el Máster en la especialidad de Geografía e Historia, no se ha detectado una correlación entre la importancia atribuida y el nivel de dominio alcanzado, en función de los resultados obtenidos en este estudio desarrollado en la Universidad de Valladolid, mostrando semejanzas a los datos alcanzados por Serrano y Pontes (2017) en su investigación con el alumnado del Máster de la Universidad de Córdoba.

En cualquier caso, la relevancia de las prácticas en la formación y desarrollo de competencias docentes del profesorado de Secundaria en su formación inicial resulta evidente. Así lo entienden los estudiantes que han participado en esta

investigación, quienes otorgan una muy buena valoración al Prácticum, también en sintonía con estudios precedentes como los de Cano, Orejudo y Cortés (2012), Gil-Molina et al. (2018) o Rivero y Souto (2019), entre otros.

La vertebración del Prácticum, con una coordinación efectiva entre el tutor del centro de Secundaria, el tutor universitario y el alumnado en prácticas, constituye el eje vertebrador y uno de los grandes logros del Máster (Albert, Gutiérrez y Fuentes, 2011). En este sentido, el uso funcional del conocimiento a través de las prácticas y el consiguiente contacto con el profesorado en ejercicio, puede provocar una transformación en la toma de conciencia del desarrollo de la identidad profesional en el alumnado del Máster de Secundaria. Comprenden que la trayectoria profesional conllevará el paso por diversos destinos en centros educativos con dispares contextos, tanto por su ubicación (rural-urbana), como por las dimensiones del centro y de su oferta educativa, o por las características socioeconómicas de las familias y el alumnado, así como las expectativas de futuro de este último. No existen “fórmulas mágicas” en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino un compromiso personal y profesional en aras de resolver con eficacia las situaciones que se planteen, lo que conlleva el desarrollo y actualización continua de sus competencias docentes.

Así mismo, tomarán conciencia de que esta formación inicial, como profesorado de Educación Secundaria, no constituye el punto final, tras el que sólo queda superar las oposiciones u optar a un contrato en un centro concertado o privado, sino que esta profesión, la docencia en su sentido más amplio, conlleva la formación permanente, tanto en la actualización de los contenidos disciplinares como en aspectos didácticos (concepciones, recursos, estrategias, etc.), así como aspectos vinculados a la gestión y coordinación en el departamento y comisiones del centro, la implicación y participación en proyectos de innovación interdisciplinares o específicos.

4. SOBRE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

Por último, la investigación llevada a cabo también ha puesto su foco en una competencia concreta: la competencia digital docente. Se han tomado como referencia las indicaciones del Marco de la Competencia Digital del profesorado

(DigComEdu)⁴⁹ de 2017 difundidas por la Comisión Europea, cuyo objetivo es proporcionar un marco de referencia general para el desarrollo de modelos de competencias digitales específicas de los educadores. Dicho marco está conformado por seis áreas competenciales: compromiso profesional, recursos digitales, pedagogía digital, evaluación y retroalimentación, empoderar a los estudiantes, y facilitar la competencia digital de los estudiantes. Así mismo, cada área conlleva una serie de competencias que capacitan a los docentes para desarrollar estrategias de aprendizaje utilizando herramientas digitales.

Al respecto, se ha perseguido, mediante la una intervención práctica de los docentes en la asignatura *Innovación Docente en Geografía, Historia e Historia del Arte* del Máster, desarrollar la competencia digital docente entre el profesorado en formación de esta especialidad. En la intervención formativa en la asignatura se optó por una metodología didáctica activa y de carácter práctico basada en el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Con el objetivo de fomentar una interacción apropiada entre los contenidos disciplinares con los factores pedagógico y tecnológico, se incidió en cómo trabajar los contenidos curriculares con la finalidad de facilitar la comprensión de las Ciencias Sociales, abordando algunas de las dificultades de aprendizaje más prevalentes entre el alumnado de Educación Secundaria. Para ello se hizo hincapié en cómo usar herramientas digitales, en este caso específico con el fin de fomentar el pensamiento crítico e histórico (Seixas, 2017; van Boxtel y van Drie, 2018), y orientando a los estudiantes para que no dejaran de lado la dimensión social de esta disciplina, marcada por el fomento de la reflexión y por la puesta del pasado y el presente en relación (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018a).

Concretamente, se abordó el uso, creación y utilización de herramientas digitales en la enseñanza y el aprendizaje, así como aspectos ligados a la evaluación y retroalimentación de cara al empoderamiento de los estudiantes a través del uso de la tecnología, áreas ligadas a las competencias pedagógicas (Redecker y Punie, 2017). Para ello, en las sesiones prácticas, el alumnado de la asignatura, desde una orientación creativa y colaborativa, desarrolló sus propias propuestas, tras la

⁴⁹ El marco se basa en el trabajo realizado por el Centro Común de Investigación (CCI) de la Comisión Europea (Joint Research Centre), en nombre de la Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura.

búsqueda y discriminación de información, utilizando y modificando fuentes históricas, geográficas o artísticas digitalizadas, incorporando herramientas y elementos de retroalimentación, elaborando un espacio web desde un enfoque crítico y reflexivo para el alumnado destinatario de la propuesta dirigida a un curso específico de Educación Secundaria.

Los docentes en formación integraron herramientas digitales en su plataforma, siempre con una finalidad educativa. Elaboraron actividades interactivas con H5P, hicieron uso de recursos históricos textuales y audiovisuales anotados a través de EDpuzzle, crearon y personalizaron ejes cronológicos interactivos mediante aplicaciones como TimelineJS, o integraron herramientas proporcionadas por servicios de geolocalización, se incorporaron foros de discusión, chats de retroalimentación, códigos QR y formularios para la evaluación del alumnado, entre otros aspectos.

En cuanto al instrumento utilizado y a los resultados, tras la intervención en la asignatura, el análisis muestra que el instrumento TPACK-21 (Valtonen et al., 2017) se adapta adecuadamente al marco de la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales, mostrando una correspondencia con la conceptualización de la competencia digital docente adoptada. El cuestionario, de hecho, permitió abordar la incidencia de la intervención formativa en el fomento de diversos ámbitos competenciales y con diversos principios clave que guían la educación en Ciencias Sociales.

A su vez, gracias a este marco y categorización se pudieron detectar carencias percibidas por los propios docentes en formación en relación a su competencia digital como docentes. Por ejemplo, llama la atención que, pese a la consideración generalizada de que los estudiantes pueden ser considerados *nativos digitales*, los resultados muestran que se ven, al menos, inicialmente, como menos competentes en el dominio del *conocimiento tecnológico* (TK), en contraste con el *conocimiento pedagógico* (PK) o el *conocimiento del contenido* (CK), siguiendo la conceptualización de Shulman (1986). Tanto en estas categorías, como con sus interrelaciones entre sí, se detectó una progresión positiva, de manera que fue posible detectar un alto grado de confianza entre los docentes en formación sobre su habilidad para hacer uso de las tecnologías con finalidad educativa para la enseñanza de las Ciencias Sociales (TPACK).

La evolución positiva, reflejada tras la comparación entre los resultados previos y posteriores a las intervenciones, evidencia la eficacia de las mismas de cara a promover una mejora en la autopercepción entre el futuro profesorado. Esta evolución positiva coincide con la mostrada por otras investigaciones que hacen uso del modelo TPACK en el marco de la formación del profesorado de Ciencias Sociales, (Beriswill et al., 2016; Cózar-Gutiérrez et al., 2015; Gómez Trigueros, 2015), reflejando que una orientación didáctica y conceptual adecuada permite mejorar la capacitación del profesorado de Ciencias Sociales durante su etapa de formación inicial.

Así mismo, en relación con el marco teórico, el modelo TPACK y el marco DigCompEdu parecen haber servido eficientemente como guías a la hora de diseñar la orientación conceptual aplicada en los procesos de formación inicial del profesorado de Secundaria. Las intervenciones llevadas a cabo persiguieron focalizar la atención en el uso de recursos, la evaluación, la retroalimentación y el resto de competencias docentes descritas en DigCompEdu, complementadas con una perspectiva que perseguía potenciar las competencias del siglo XXI, evaluando todos estos elementos de manera integral mediante la aplicación del cuestionario TPACK-21 (Valtonen et al., 2017).

De hecho, la propia estructuración de la asignatura perseguía incentivar en los futuros profesores la introducción de una orientación metodológica docente con la que cambiar los tradicionales roles asumidos por estudiantes y profesores en la enseñanza de las Ciencias Sociales, aprovechando el potencial de la aplicación de las tecnologías, diseñando actividades que fomenten un trabajo más activo, colaborativo y que puedan propiciar una mayor implicación del alumnado en su aprendizaje. Consideramos que éste puede ser un buen modelo para la asignatura *Innovación Docente en Geografía, Historia e Historia del Arte*, donde, además, las investigaciones publicadas señalan que existe variabilidad e indefinición a la hora de entender y aplicar los contenidos de esta asignatura (González Gallego y de Miguel, 2013).

La formación recibida se ha visto proyectada en numerosas ocasiones, tanto en su actuación docente, reflejada en las memorias de prácticas, donde se recogen las aplicaciones en el aula durante el desarrollo del Prácticum, así como en las propuestas de innovación docente publicadas en los Trabajos Fin de Máster

realizados por los alumnos de la especialidad. Todo esto, además, pese a las dificultades muchas veces encontradas por los docentes en formación en su periodo de actuación en los centros educativos, ya que frecuentemente encuentran problemas de disponibilidad de equipamiento en las aulas, dificultades de carácter técnico con la conexión a internet o la red WiFi del centro, o reticencias a la hora de implementar sus propuestas (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018b).

5. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN, NUEVAS LÍNEAS DE TRABAJO Y RETOS DE FUTURO

El Máster de formación del profesorado de Secundaria, como objeto de estudio, constituye una realidad muy compleja, amplia y llena de matices. Su análisis permite una pluralidad de contextos, enfoques, metodologías y herramientas de investigación. En este estudio se ha optado por poner el foco en un contexto determinado, la Universidad de Valladolid y, más concretamente, en una de sus especialidades, Geografía e Historia, legitimando esta decisión en la implicación de su profesorado en acciones experimentales en la formación inicial de los docentes de Secundaria desde largo tiempo.

Desde esta perspectiva, el estudio se limita a un contexto único, con las ventajas y limitaciones inherentes a este tipo de investigaciones, donde las dificultades para la generalización de los resultados han tratado de ser paliadas con la variedad de objetivos y estrategias metodológicas, a la par que una constante comparación con los resultados obtenidos en investigaciones llevadas a cabo en otras universidades.

Así, en los dos primeros estudios se adopta un enfoque que busca proporcionar una visión de conjunto de las ideas de los participantes sobre diferentes aspectos relacionados con el Máster y la profesión docente. La fortaleza del análisis estriba en el carácter longitudinal de la recogida de información a lo largo de cuatro años, habiendo obtenido un número de informantes muy significativo en relación con el número de estudiantes matriculados en el conjunto del Máster y en la especialidad de Geografía e Historia, teniendo en cuenta que la Universidad de Valladolid oferta anualmente un número limitado de plazas.

En ambos casos los informantes fueron los propios alumnos y alumnas del Máster, quienes a través de cuestionarios diseñados ad hoc, pudieron manifestar libremente sus opiniones, permitiéndonos conocer su imaginario docente y sus visiones sobre la formación inicial del profesorado de Secundaria. Obviamente, los resultados obtenidos nos proporcionan una mirada que deberá ser completada por la perspectiva de otros informantes, principalmente los académicos y las instituciones implicadas.

El tercer estudio se centra también en el profesorado en formación, pero con un objetivo muy diferente, centrado en evaluar la eficacia de una intervención formativa basada en los principios de la competencia digital docente. En este caso, al tratarse de una investigación de carácter aplicado no pudo contar con una cantidad de informantes tan amplia como en los estudios anteriores, pero se trató de paliar esta carencia trabajando en la asignatura *Innovación Docente* a lo largo de dos cursos académicos. A la vez, se dieron todos los pasos posibles para reforzar la validez y fiabilidad de los procesos de recogida, procesamiento e interpretación de los datos. De hecho, los investigadores y docentes a cargo de la asignatura se coordinaron y elaboraron el diseño de la misma con el fin de adaptarse a la metodología didáctica e investigadora. Estos resultados nos proporcionan luz sobre la idoneidad y validez de las tecnologías de la información y comunicación en la formación del profesorado, y podrán ayudar a que propuestas semejantes sean puestas en marcha en otros contextos formativos.

A tenor de las conclusiones reflejadas y de las limitaciones anteriormente reseñadas, se abre un abanico de líneas de investigación en las que profundizar en un futuro.

El impulso en las investigaciones sobre la formación inicial del profesorado en España, con la implantación del nuevo modelo formativo que ha supuesto el Máster, ha generado diversas investigaciones, desde variados prismas, sobre la implementación del mismo en distintas universidades españolas: tal es el caso de esta investigación. No obstante, resultan escasos los estudios comparativos, lo que propicia una futura línea de investigación que aborde desde un enfoque interuniversitario tanto la propuesta formativa específica desarrollada por cada universidad como aspectos vinculados a la motivación por la docencia en la

Enseñanza Secundaria, principalmente entre el alumnado que cursa la especialidad de Geografía e Historia de este Máster.

Otra línea de trabajo se enfocaría en ahondar en el imaginario docente y las expectativas del alumnado que cursa el Máster, así como en su capacitación en la adquisición de las competencias docentes, en su formación inicial como profesorado de Secundaria, a través de los distintos módulos que conforman este Máster, con especial incidencia en las prácticas.

También cabría abordar el papel que desempeñan tanto el Prácticum, a través del Informe-Memoria de Prácticas, como el Trabajo Fin de Máster, en la construcción de la identidad como docentes de Secundaria. De igual manera en el desarrollo de un perfil profesional crítico, reflexivo y comprometido con los numerosos retos y labores que, en un futuro próximo, debería afrontar como profesorado de Enseñanza Secundaria, en un mundo en constante transformación y cada vez más complejo que se traslada a la enseñanza en las aulas.

Así mismo, más allá de recurrir al alumnado como único agente informante, también parece oportuno profundizar a partir de los docentes en ejercicio que acoge al alumnado en prácticas de la especialidad de Geografía e Historia, en su consideración del perfil competencial que debería conformar la formación inicial del profesorado de Secundaria, a través del Máster en Profesor de ESO y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Finalmente, es sumamente importante continuar generando investigación fundamentada en propuestas de innovación educativa a través de la docencia de las asignaturas que conforman el módulo específico del Máster. La formación inicial del profesorado sigue, por tanto, siendo un objeto de estudio de gran relevancia, y donde las investigaciones de carácter aplicado pueden ofrecer información valiosa y contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De hecho, el Prácticum se configura como un espacio de carácter singular para la investigación y la mejora de la formación docente. En ésta y otras investigaciones queda patente que este periodo de prácticas se conforma como la piedra angular para el desarrollo de las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. Por ello, la mejora del Prácticum,

el Máster, así como de la carrera docente en su conjunto, pueden ser objetos de estudio, análisis y de propuestas de mejora.

Una línea de mejora pasaría por un potenciamiento del Prácticum. Unas prácticas con mayor extensión temporal, algo ampliamente demandado por el alumnado que cursa el Máster, conllevaría un incremento de los créditos y, por tanto, la extensión temporal del mismo. Esta propuesta de mejora debería acompañarse de una adecuada selección de centros y tutores de prácticas, implicados con la innovación educativa, lo que no siempre sucede en la actualidad, dada la dificultad que en ocasiones conlleva disponer del número suficiente de tutores de prácticas para atender al alumnado matriculado. El escaso reconocimiento y compensación de la administración educativa a la labor de tutela de prácticas no ayuda excesivamente a incentivar, en el profesorado de Educación Secundaria, su implicación como tutores de prácticas.

Cualquier propuesta de mejora quedaría en papel mojado si no se reformase el acceso a la carrera docente, adaptándose al modelo competencial del propio Máster en el que los futuros docentes se están formando. Conciliar este modelo competencial con el proceso de acceso a la carrera docente a través de las pruebas que configuran el concurso-oposición para el acceso a la enseñanza pública en Educación Secundaria es, por tanto, una de las necesidades ineludibles que la Administración debería plantearse. El contenido disciplinar sigue manteniendo un elevado peso en el proceso selectivo de la primera prueba. Es indudable que no se puede enseñar lo que se desconoce, pero también es evidente que los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo competencial del propio alumnado de Educación Secundaria es mucho más complejo que una mera transmisión de información o conocimientos científicos.

Somos conscientes de que los retos a afrontar en la mejora de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria son complejos, afectan a múltiples actores (alumnado que aspira a ser docente de Secundaria, profesorado que imparte el Máster, instituciones universitarias, administraciones educativas estatal y autonómicas, centros educativos y profesorado de Educación Secundaria en ejercicio) y no actúan aisladamente: hacen referencia a una diversidad de aspectos, conectados entre sí, que interactúan de forma global e integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, J. M., Fuentes, C. y Gutiérrez, J. (2011). Recomendaciones, propuestas y formas de trabajo cooperativo para el Prácticum. En Prats, J. (Coord.) *Investigación, innovación y buenas prácticas*. (pp. 217-231). Graó.
- Aranda, A. y López-Torres, E. (2017). Logros, dificultades y retos de la docencia e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 5-23.
- Barberá, O. (2010). De nuevo la formación consecutiva y de nuevo el menosprecio a la formación simultánea. En I. González Gallego (Coord.), *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 89-95). Graó.
- Beriswill, J. E., Bracey, P. S., Sherman-Morris, K., Huang, K., y Lee, S. J. (2016). Professional Development for Promoting 21st Century Skills and Common Core State Standards in Foreign Language and Social Studies Classrooms. *TechTrends*, 60(1), 77-84. <https://doi.org/10.1007/s11528-015-0004-5>
- Blanco, F. (2009). Los ICE: cuarenta años de contribución a la formación y el perfeccionamiento del profesorado (1969-2009). *Íber. Didáctica de la Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, 61, 10-23.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación*, 12, 13-30.
- Bolívar, A. (2012). Un nuevo sistema de acceso a la docencia: el MIR docente. *Aula de innovación educativa*, 216, 54-59.
- Bravo Penjeam, L. (2002). *La formación inicial del Profesorado de Secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso*. Tesis doctoral defendida en la UAB.
- Buendía, L., Berrocal, E., Olmedo, E. M., Pegalajar, M., Ruiz, M. A. y Tomé, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster universitario de Profesorado de Educación

Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Bordón*, 63(3), 57-74.

Castro, J. (1984). El ICE de Santiago y la formación pedagógica inicial de profesores de bachillerato y formación profesional. *Bordón: Revista de pedagogía*, 253, 489-494.

Chaves, A.L., Kunze, I., Müller-Using, S y Nakamura, Y. (2017). ¿Cómo forman al profesorado en educación secundaria en Alemania? *Actualidades investigativas en Educación* 17(3), 1-28.
<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.30106>

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2015). *La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <http://ec.europa.eu/eurydice>

Cózar-Gutiérrez, R., Zagalaz, J., y Sáez-López, M. (2015). Creando contenidos curriculares digitales de Ciencias Sociales para Educación Primaria. Una experiencia TPACK para futuros docentes. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 147-168.
<https://doi.org/10.6018/j/240921>

Creswell J.W. (2018). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. 6ª ed. Pearson.

Curiel-Marín, E. (2017). *Análisis cuantitativo de tesis doctorales españolas en didáctica de las Ciencias Sociales 1976-2014*. Tesis doctoral defendida en la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/46522>.

Cuesta, R., Mainer, J., y Mateos, J. (2010). Más allá de lo obvio. *Cuadernos de Pedagogía*, 404, 88-91.

De Blas, P. (2011). El Bachillerato en busca de su identidad. *Participación Educativa*, 17, 8-29.

De Miguel, R. (2014). Balance de un quinquenio. El Máster de Secundaria en la Universidad de Zaragoza y la innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Coord.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Vol. 2 (pp. 559-564). AUPDCS.

- Ecker, A. (2018). The Education of History Teachers in Europe—A Comparative Study. First Results of the “Civic and History Education Study”. *Creative Education*, 9, 1565-1610. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.910115>
- Estepa, J. (2009) Aportaciones y retos de la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la escuela*, 69, 19-30.
- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Ariel Educación.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa, perfil, tendencias y problemática: la formación inicial (Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- García Gómez, S. (1998). Dos hitos en la historia reciente de la formación permanente del profesorado en España: la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación y la configuración de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista de Educación*, 317, 145-156.
- Greene, J. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. John Willey & Sons.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. SAGE Publications.
- González, J. (2007). El concepto de competencia y su aplicación a la formación de profesores. En R. Ávila, R. López Atxurra y E. Fernández de la Rea, *Las competencias profesionales para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 19-32). AUPDCS.
- González Astudillo, M.T. (2008). La formación de profesores en España. *Revista Diálogo Educativo*, (8)23, 39-54. <https://doi.org/10.7213/rde.v8i23.3961>
- González Gallego, I. (2002) Las didácticas de área: un reciente campo científico. *Revista de Educación*, 328, 11-33.
- González Gallego, I. (2005). Una formación invertebrada: la de ser profesor (Consideraciones sobre “la cuestión docente”). En MEC *El profesorado y los retos del sistema educativo actual* (pp. 205-260). Ministerio de Educación y cultura. Secretaria General Técnica.
- González Gallego, I. (2009) Del CAP al Máster sin pasar por el CCP ni el TED. *Íber. Didáctica de la Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, 61, 24-47.
- González Gallego, I. (2010). Introducción general. Un libro para la última oportunidad. En I. González Gallego (Coord.), *El nuevo profesor de Educación*

- Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 19-23). Graó.
- González Gallego, I. (2010). Concepto, normativa y propuesta de aplicación para Geografía e Historia. En I. González Gallego (Coord.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 27-72). Graó.
- González Gallego, I. y de Miguel, R. (2014). Formación del profesorado en educación secundaria: diversidad en el tratamiento de la innovación e investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Coords.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Vol. 2 (pp. 573-582). AUPDCS.
- González Gallego, I y Martínez Ferreira, J. M. (1999). Análisis comparativo del curriculum obligatorio en las titulaciones de Maestro. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(2), 1-14.
- Gómez-Trigueros, I. M. (2015). El modelo TPACK en los estudios de Grado para la formación inicial del profesorado en TIC. *Didáctica Geográfica*, 22(16), 185-201. <https://doi.org/0210-492-X>
- Henríquez, R. y Pagès, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación XX1*, 7, 63-83.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Herrero Suárez, H. y Martínez Ferreira, J. M. (2000). La formación inicial del profesorado de secundaria. El CCP: una experiencia del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid. En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales* (pp. 597-615). Universidad de Huelva.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Lapostolle, G. (2013). La création des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation s'inscrit-elle dans un modèle supranational de professionnalisation des enseignants?. *Trema. Revue internationale en sciences de l'éducation*, 40, 60-75.

- Lapostolle, G. y Chevallier, T. (2009). Formación inicial de los docentes en Francia. *Revista de Educación*, 350, 145-172.
- Liceras Ruiz, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1), 1-14.
- Llobet, C. (2005). *La formació inicial dels mestres d'educació primària de la UAB en didàctica de les ciències socials: un estudi de cas*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Manso, J., Matarranz, y Valle, J. M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 15-33.
- Manso, J. y Valle, J. M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 165-184. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9328>.
- Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2). 513-531.
- Merchán Iglesias, F.J. (2005). El objeto de la didáctica y la formación del profesorado. *El Guiniguada*, 14, 163-176.
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, (29)1, 149-173.
- Miralles, P., y Rodríguez, R. (2015). Estado de la cuestión sobre la investigación en didáctica de la Historia de España. *Índice histórico español*, 128, 67-90.
- Miguel-Revilla, D. y Sánchez-Agustí, M. (2018a). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 65, 113-125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>
- Miguel-Revilla, D. y Sánchez-Agustí, M. (2018b). Innovación digital y cambio metodológico: desafíos y oportunidades en las prácticas externas durante la formación inicial del profesorado de Secundaria. En J. Monteagudo-Fernández, A. Escribano-Miralles y C. J. Gómez-Carrasco (Eds.). *Educación*

histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística. (pp. 301-313). Editum.

- Molina, S., Ortuño, J. y Sánchez-Agustí, M. (2021). Nuevas leyes, mismos problemas: la enseñanza de la historia en España a partir de los recuerdos de los futuros profesores de Educación Secundaria. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de Historia*, 12, 61-89.
- Navarro, R. (1992). La Ley Villar y la formación del profesorado. *Revista de Educación*, Nº Extraordinario "La Ley General de Educación veinte años después", 209-216.
- Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En P. Benejam y J. Pagès (Coord) Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria (209-227). Horsori/ICE de la UB.
- Pagès, J. (1999) La Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Con-Ciencia Social*, 3, 165-170.
- Pagès, J. (2000). La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la Historia. *Treballs d'Arqueologia*, 6, 205-217.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Internuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pontes, A, Ortega, R y Córdoba, F. (2008). Aspectos generales de la formación psicopedagógica del profesorado de Educación Secundaria. En A. Pontes (Coord.). *Aspectos generales de la formación psicopedagógica del profesorado de Educación Secundaria*. (pp. 19-41) Universidad de Córdoba.
- Pontes, A. y Serrano, R. (2010). La formación inicial en un contexto de cambio. En González Gallego, I. *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 151-164). Graó.
- Poszytek, P. (2019). The framework of teacher competencies – an evidence-based generic model for teachers' training in Europe. *Proceedings of The 23rd World Multi-Conference on Systemics, Cybernetics and Informatics*, 82-87.

- Prats, J. (1997). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En AUPDCS *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 9-26). Diada Editora.
- Prats, J. (2002). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad española: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 328, 81-96.
- Prats, J. y Fuentes, C. (2013). Máster de formación del profesorado de educación secundaria: una revisión pendiente. *Íber. Didáctica de la Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, 73, 59-64.
- Prats, J. y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.
- Redecker, C., y Punie, Y. (Eds.). (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Román Sánchez, J.M., Rodríguez Rojo, M. y González Gallego, I. (1998). La transformación de la Escuela de Magisterio en Facultad de Educación. En B. Arias (Coord.) *De Escuela Normal a Facultad de Educación: 150 años de innovaciones educativas en Valladolid*. (pp. 227-236). Universidad de Valladolid.
- Sánchez-Agustí, M. (2010). La Didáctica de la Historia y su producción científica en el ámbito educativo de las Ciencias Sociales. Algunas ideas para el debate. En Ávila, R., Rivero, P. y Domínguez, P. (Coord.), *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (433-441). Institución Fernando el Católico.
- Sánchez- Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 44-67.
- Santisteban, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric: Estudi de cas en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les ciències socials*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Tejada, J. y Ruiz Bueno, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 91-110.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58. DOI: 10.5944/reec.22.2013.9322
- Valtonen, T., Sointu, E., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Lambert, M. C., y Mäkitalo-Siegl, K. (2017). TPACK Updated to Measure Pre-Service Teachers' Twenty-First Century Skills. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(3), 15-31. <https://doi.org/10.14742/ajet.3518>
- van Boxtel, C. y van Drie, J. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. En S. Alan Metzger y L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 149-176). Wiley-Blackwell.
- Viñao, A. (2011) El bachillerato: pasado, presente, futuro. *Participación Educativa*, 17, 30-44.
- VVAA (1991) *Espacio y sociedad en el ámbito autonómico*. Vol. I y II. Junta de Castilla y León.
- VVAA (1993). *Actas. III Encuentro Nacional sobre el libro escolar y el documento didáctico en la Educación Primaria y Secundaria*. Universidad de Valladolid
- Wilson, S. M. (2001). Research on History Teaching. En V. Richarson (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp 527-544). American Educational Research Association.