

Recibido: 2 de agosto de 2024
Aprobado: 1 de noviembre 2024

Formación docente inicial en cuatro Comunidades Autónomas de España¹

Pre-service teacher training in four Autonomous Communities in Spain

Héctor Monarca² & María Sol Rodríguez-Tablado³
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen.

Este artículo presenta el análisis de las políticas de Formación Docente Inicial de cuatro Comunidades Autónomas de España: Andalucía, Cataluña, Madrid y País Vasco. Metodológicamente, se trata de un estudio de casos múltiples, el cual se ha desarrollado a través de la aplicación de diversas técnicas de recolección de datos. En este caso, se presenta el análisis derivado de la normativa y planes de estudio de una selección de universidades de estas comunidades autónomas. El análisis se realiza a tres niveles: Macro-Estatal, Meso-Autonómico y Micro-Institucional. El análisis de contenido siguió una lógica deductiva-inductiva-deductiva, tomando como punto de partida las siguientes categorías: a-funciones y responsabilidades atribuidas al docente, b-vinculación FDI e investigación, y c-formación para la participación en la discusión, definición y desarrollo de políticas y programas educativos. Los resultados del análisis reflejan que existe una cierta tendencia a otorgar mayor protagonismo al profesorado en la normativa, tanto a nivel Estatal (macro) como en las CC.AA seleccionadas (micro) aunque, al

¹ Este trabajo fue elaborado en el marco del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REF PID2020-112946GB-I00 / AEI / 0.13039/501100011033). Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

² Docente-investigador en la Universidad Autónoma de Madrid. <https://orcid.org/0000-0001-7749-0878>, hector.monarca@uam.es

³ Consultora independiente en educación (UNICEF, UNESCO). <https://orcid.org/0009-0005-1056-4074>, solrodrigueztablado@gmail.com

mismo tiempo, se identifican dos aspectos a destacar: 1) que este protagonismo es incipiente y necesita de mayor precisión y claridad normativa, como así también mayor amplitud; y 2) que este protagonismo no termina de quedar reflejado a nivel institucional (micro), en los planes de estudio.

Palabras clave: políticas de formación docente; profesionalización docente; formación docente inicial; estudio de casos, España.

Abstract.

This article presents an analysis of the pre-service teacher education policies of four Autonomous Communities in Spain: Andalusia, Catalonia, Madrid and the Basque Country. Methodologically, it is a multiple-case study, developed through the application of various data collection techniques. In this case, the analysis derived from the regulations and curricula of a selection of universities in these autonomous communities is presented. The analysis is carried out at three levels: Macro-State, Meso-Autonomous, and Micro-Institutional. The content analysis followed a deductive-inductive-deductive logic, starting from the following categories: a) functions and responsibilities attributed to teachers, b) linkage between FDI and research, and c) training for participation in the discussion, definition, and development of educational policies and programs. The results of the analysis show a certain tendency to give teachers a greater role in the regulations, both at the State level (macro) and in the selected Autonomous Regions (meso). However, two aspects should be highlighted: 1) this role is incipient and needs greater precision, clarity, and scope in the regulations; and 2) this role is not reflected at the institutional level (micro) in the curricula.

Keywords: teacher training policies; teacher professionalization; pre-service teacher training; case study, Spain.

Formación docente inicial en cuatro Comunidades Autónomas de España⁴

Pre-service teacher training in four Autonomous Communities in Spain

Héctor Monarca⁵ & María Sol Rodríguez-Tablado⁶
Universidad Autónoma de Madrid

1. Introducción

La importancia que tiene la formación inicial del profesorado viene siendo resaltada con insistencia desde hace décadas (Galazzi, Gómez & Vázquez, 2019; Monarca & Manso, 2015; OECD, 2005), tanto aquella destinada a docentes de educación infantil (Shahriyar, 2024), como aquella dirigida a docentes de educación primaria (Nicu, 2016) y de secundaria (Manso, Matarranz & Valle, 2019). El lugar central que se le suele dar al profesorado y a su formación ha coincidido con los procesos de reforma del Estado y la influencia que vienen ejerciendo los Organismos Internacionales en esta materia desde la década de los 90 (Gorostiaga & Tello, 2011; Prieto & Manso, 2018; Thoilliez, 2018; Valle & Matarranz, 2023).

En este contexto, una parte de la literatura cuestiona la influencia de la Nueva Gestión Pública y del neoliberalismo en general como marco en el que se desarrollan estas reformas (Molina-Pérez, 2017; Zancajo, Verger & Fontdevila, 2022), imprimiendo una marcada tendencia fiscalizadora y mercantilizadora de la educación (Zancajo, Verger & Fontdevila, 2022) que afecta particularmente al profesorado (Molina-Pérez & Luengo-Navas, 2021; Saura & Fernández-González, 2017) y a la educación como posible bien común (Fernández González & Monarca, 2021), intensificando procesos de

⁴ Este trabajo fue elaborado en el marco del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REF PID2020-112946GB-I00 / AEI / 0.13039/501100011033). Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

⁵ Docente-investigador en la Universidad Autónoma de Madrid. <https://orcid.org/0000-0001-7749-0878>, hector.monarca@uam.es

⁶ Consultora independiente en educación (UNICEF, UNESCO). <https://orcid.org/0009-0005-1056-4074>, solrodrigueztablado@gmail.com

cercamiento y privatización (Fernández González, 2019; Fernández-González & Monarca, 2024; Molina Pérez & Luengo-Navas, 2020).

Existen numerosos trabajos que abordan las políticas de reforma educativa y el análisis de los sistemas de formación del profesorado en los distintos contextos. En esta línea, podemos destacar entre otros, por ejemplo: 1) Para el continente asiático, los trabajos de Cheng (2003 y 2007), Forlin (2008), Hamano (2013), Mok (2006) y Yakavets et al. (2023). 2) Para África, los trabajos de Adeniyi (2024), Chisom, Unachukwu & Osawaru (2023), Guro & Weber (2010), Muricho (2023) y Tikly (2024). 3) Para Europa, los trabajos de Almeida, Costa & Carvalho (2024), Garrouste (2010), Lavonen (2020) y Ostinelli & Crescentini (2024). Finalmente, 4) Para el continente americano, los trabajos de Gorostiaga y Tello (2011), Larson & Beals (2024), Schneider (2024) y Sisto (2024). En todos los casos, el profesorado suele ser puesto en el centro de los procesos de reforma y cambio educativo (Abbott, Rathbone & Whitehead, 2019; Monarca & Rappoport, 2013; Monarca et al., 2016; Vaillant & Marcelo), muchas veces, a modo de responsabilización, tanto de la situación que exige mejora como de la posibilidad de mejorarla.

Por su parte, los debates vinculados con la formación docente acerca de sus contenidos, sus formatos, sus modalidades, su calidad, entre otros, han sido abundantes e intensos (Espejo Villar, Lázaro Herrero & Álvarez-López, 2023; Monarca et al., 2024; Prats & Marín, 2017; Reyero, 2017). En muchos momentos, estos debates se organizan en torno a determinados discursos que actúan a modo de regulación de los cambios deseados, como puede ser el “derecho a la educación” (Ruiz Muñoz, 2012), “calidad de la educación” (Fernández-González & Monarca, 2018), “innovación educativa” (Martín-Alonso, Guzmán-Calle & Rodríguez-Martínez, 2024), entre otros. Sin embargo, es de destacar que ni los debates, sobre todo aquellos que se instalan como discursos de poder, ni las políticas ni las reformas antes mencionadas, suelen ir más allá del *statu quo* del campo educativo (Monarca, 2024; Monarca et al., 2024). Lo más habitual y frecuente es que el profesorado quede instalado como destinatario de las reformas y de las políticas, no como protagonista; lo mismo que tampoco suele tener oportunidades para participar en igualdad de condiciones que los demás actores del campo educativo en los debates del mismo.

De acuerdo con lo expuesto hasta este punto, el objetivo de este trabajo es analizar las políticas de formación docente inicial (FDI) para la educación infantil, primaria y secundaria de cuatro Comunidades Autónomas (en adelante, CC.AA)⁷ de España, prestando atención al lugar que las mismas dan al profesorado en relación a la configuración actual del campo educativo, como así también a la posible presencia de elementos que amplíen las oportunidades de participación por parte de los docentes en el “decir”, “hacer” y “decidir” del mismo (Monarca, 2024).

2. Metodología

Se realizó un estudio de casos múltiples con el objetivo principal de analizar las políticas de formación docente inicial (FDI) del profesorado de infantil, primaria y secundaria en cuatro Comunidades Autónomas (CC.AA) del territorio español: Andalucía, Cataluña, Madrid y País Vasco. Tanto estas CC.AA como las universidades donde se realizó el estudio (Tabla 1), fueron elegidas atendiendo a la variedad de los siguientes criterios combinados: número de universidades, ubicación de sus universidades en el QS World University Rankings, CC.AA con y sin lengua cooficial y número total de docentes en las etapas analizadas por CC.AA.

Por su parte, los objetivos específicos han sido: 1) Analizar las funciones y responsabilidades del profesorado de infantil, primaria y secundaria, 2) Identificar el lugar que ocupa la investigación en la FDI en los Grados de infantil, primaria y Máster de secundaria⁸. 3) Detectar la propuesta formativa relacionada con la discusión, definición y desarrollo de políticas y programas educativos para los Grados de infantil, primaria y Máster de secundaria.

⁷ Ente público territorial regulado en la Constitución española, que se ha formado por la iniciativa de una o varias provincias siguiendo los procedimientos establecidos en los artículos 143 y siguientes de la Constitución. Tiene las potestades y competencias que determina su estatuto, de acuerdo con lo previsto en los artículos 148 y 149 de la Constitución. Las normas y actos dictados por cada comunidad autónoma son controlados por la jurisdicción contencioso-administrativa o por el Tribunal Constitucional cuando tiene naturaleza legislativa (Diccionario panhispánico del español jurídico, disponible en <https://lc.cx/BIPXHn>).

⁸ Son las titulaciones que brindan en España la formación inicial para la incorporación a la docente. Para el caso de docente de educación infantil y primaria, se trata de una formación de grado, a la que se accede al finalizar la educación secundaria. Para el caso del profesorado de educación secundaria se trata de una titulación de posgrado, un máster, el cual se realiza una vez finalizado una formación de grado en un área específica.

Tabla 1.*Universidades seleccionadas para el análisis de los planes de estudio.*

	Grado de Infantil	Grado de Primaria	Máster de Secundaria
Andalucía	Universidad 1 (Código: U1_Anda.) Universidad 2 (Código: IF2_Anda.)	Universidad 1 Universidad 2	Universidad 1 Universidad 2
Cataluña	Universidad 1 (Código: U1_Cata.) Universidad 2 (Código: U2_ Cata.)	Universidad 1 Universidad 3 (Código: U3_ Cata.)	Universidad 1 Universidad 3
Madrid	Universidad 1 (Código: U1_ Mad.) Universidad 2 (Código: U2_ Mad.)	Universidad 1 Universidad 2	Universidad 1 Universidad 2
País Vasco	Universidad 1 (Código: U1_ Pa.Vas.) Universidad 2 (Código: U2_ Pa.Vas.)	Universidad 1 Universidad 2	Universidad 1 Universidad 3 (Código: U2_ Pa.Vas.)

Fuente: Elaboración propia.

Para el abordaje de estos objetivos, el caso queda definido en tres niveles:

1- Nivel Macro: Las normativas del Estado español vinculadas a la formación docente inicial de infantil, primaria y secundaria.

2-Nivel Meso: La Ley de educación autonómica en lo que respecta a la formación docente inicial de las CC.AA seleccionadas.

3-Nivel Micro: Los planes de estudio de las instituciones formadoras del profesorado seleccionadas en las CC.AA.

El estudio de casos ha sido de carácter: a-Descriptivo, en tanto se obtuvo información, análisis e identificación de discursos, políticas y prácticas en el contexto de las CC.AA, y b-explicativo, en tanto se produjo conocimiento sobre causas y procesos relacionados con el objeto de estudio.

La técnica empleada para el abordaje de los objetivos antes detallados ha sido el Análisis de Contenido (AC), contemplando la perspectiva comparada entre las Comunidades Autónomas escogidas. En este sentido, la técnica prioritaria para el análisis de la información fue el análisis de contenido, aplicada a los siguientes documentos de cada uno de los niveles antes mencionados (Tabla 2):

- Leyes y otros textos normativos del Estado español y de cada Comunidad Autónoma.
- Planes de estudio alojados en los portales webs de las instituciones formadoras seleccionadas.

Tabla 2.

Leyes y textos normativos analizados

	Leyes y otros textos normativos	Breve descripción
España	Orden ECI/3854/2007 (Código: ECI1)	Se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.
	ORDEN ECI/3857/2007 (Código: ECI2)	Se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
	Orden ECI/3858/2007 (Código: ECI3)	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.

Andalucía	Ley 17/2007, Ley de Educación de Andalucía.	Organiza y estructura el sistema educativo, incluyendo la formación del profesorado.
	Decreto 93/2013.	Emitido por la Junta de Andalucía. Regula la formación inicial y permanente del profesorado.
Cataluña	Ley 12/2009. Ley de Educación de Cataluña, (LEC)	Aprobada por el Parlamento de Cataluña. Establece el marco normativo para el sistema educativo, incluyendo disposiciones específicas relacionadas con la formación del profesorado.
Madrid	N/A	N/A
País Vasco	Ley 17/2023, Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco.	Organiza y estructura el sistema educativo, incluyendo la formación del profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al análisis de contenido de los planes de estudio, es importante destacar que se seleccionaron las dos universidades formadoras más representativas de cada CC.AA en función de la cantidad de plazas para cada una de las titulaciones analizadas: Grado de Infantil, Grado de Primaria y Máster de Secundaria. En este caso, el análisis de los planes de estudio de estas titulaciones procuró identificar en la propuesta formativa componentes que contribuyan a desarrollar competencias relacionadas con: a) la investigación y la producción de conocimiento y b) el análisis, la discusión, elaboración y desarrollo de políticas y/o programas educativos.

Para el análisis de la información en todos los niveles de abordaje (macro-meso-micro), se siguió una lógica deductiva, basada en la premisa de que las políticas y planes de formación docente inicial reflejan las directrices y prioridades de cada Comunidad Autónoma y del Estado español. El análisis de contenido se centró en temas-categorías clave para los objetivos relacionados

con la formación docente, como las funciones y responsabilidades del profesorado, la vinculación con la investigación en la FDI, y la participación en la formulación de políticas educativas. Los documentos analizados incluyeron leyes nacionales y autonómicas, así como los planes de estudio de las universidades seleccionadas.

3. Resultados

3.1. Nivel Macro: Las normativas del Estado de España vinculadas a la formación docente inicial

3.1.1. Funciones y responsabilidades del profesorado de infantil, primaria y secundaria

En las órdenes ECI1; ECI2 y ECI3 se pueden identificar las funciones y responsabilidades del profesorado, expresadas en los objetivos de la formación para cada nivel educativo:

Tabla 3.

Funciones y responsabilidades del profesorado

Titulación	Funciones y responsabilidades del profesorado
Grado de Infantil	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación. - Conocer la organización de las escuelas. - Asumir la formación permanente. - Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. - Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual. - Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.
Grado de Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en la definición del proyecto educativo. - Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y diseñar proyectos de innovación. - Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

	<ul style="list-style-type: none"> - Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa. - Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas. - Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
Máster Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza. - Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época. - Participar en la investigación e innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. - Planificar el proyecto educativo.

Fuente: Elaboración propia

3.1.2. El lugar de la investigación en la formación docente

En las órdenes ECI1; ECI2 y ECI3 se pueden identificar los siguientes objetivos vinculados a la formación de los estudiantes sobre la investigación y la construcción de conocimiento, expresados en los objetivos o competencias de la formación para cada nivel educativo:

Tabla 4.

Objetivos vinculados a la investigación y construcción de conocimiento

Titulación	Objetivos
Grado de Infantil	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. - Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos. - Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para reflexionar sobre la práctica y la realidad, y contribuir a la innovación y mejora en educación infantil.

	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer experiencias internacionales y ejemplos de prácticas innovadoras en educación infantil.
Grado de Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Lograr una relación crítica y autónoma respecto de los saberes. - Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar su labor docente. - Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos. - Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria. - Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa, y diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.
Máster de Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en la evaluación, investigación e innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. - Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada. - Analizar críticamente el desempeño de la docencia, las buenas prácticas y la orientación utilizando indicadores de calidad. - Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas, y diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.

Fuente: Elaboración propia

3.1.2. Elementos de propuesta formativa relacionados con la discusión, definición y desarrollo de políticas y programas educativos

En las órdenes ECI1; ECI2 y ECI3 se pueden identificar los siguientes objetivos o competencias vinculadas a la formación de los estudiantes para la participación en el desarrollo de políticas, diseño curricular o programas educativos.

Tabla 5.

Objetivos o competencias para la discusión, definición y desarrollo de políticas y programas educativos

Titulación	Participación en Políticas y Programas Educativos
------------	---

Grado de Infantil y Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - No se detectaron objetivos vinculados a la participación directa en la toma de decisiones curriculares. - Se reconoce la participación en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos en el marco de proyectos de centro.
Máster de Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro. - Conocer los procesos de desarrollo curricular y la elaboración de planes institucionales para participar con los equipos directivos y los órganos de coordinación en su diseño y aplicación.

Fuente: Elaboración propia

3.2. Nivel Meso: Normativa autonómica y formación docente inicial

En este apartado, correspondiente al nivel meso, se presentará el análisis de la Ley autonómica de educación en lo que respecta a la temática específica abordada en este trabajo de cada CCAA estudiada⁹. Se organiza de acuerdo a las tres categorías de análisis principales que se vienen empleando en el trabajo: 1-funciones y responsabilidades del profesorado, 2-vinculación que establece entre FDI e investigación y 3-elementos normativos que indican relación entre la FDI y las posibilidades de participar en la discusión, definición y desarrollo de políticas y programas educativos, en los tres casos referido a docentes de educación infantil, primaria y secundaria.

3.2.1. Funciones y responsabilidades del profesorado

Comunidad Autónoma de Andalucía: En relación con la formación docente inicial, en el artículo 4 del título I del Decreto 93/2013 (2013), se identifican las competencias profesionales que todo profesor debe desarrollar, independientemente del nivel educativo. Entre ellas se incluye la participación activa en el diseño y aplicación del proyecto educativo del centro; la reflexión crítica sobre su práctica docente; la actualización y

⁹ Madrid no tiene una Ley autonómica de educación, razón por la cual no se desarrolla en este apartado.

renovación de los saberes docentes; el trabajo en equipo; la capacidad para investigar y experimentar a fin de mejorar los procesos de enseñanza.

Comunidad Autónoma de Cataluña: En el artículo 28 de la Ley 12/2009 (Ley de Educación de Cataluña, LEC) se establecen las funciones del profesorado. Según el texto de la ley, los y las docentes de infantil, primaria y secundaria son los profesionales que ejercen la responsabilidad principal del proceso educativo y la autoridad que del mismo se desprende. Esta responsabilidad, incluye la enseñanza de conocimientos, destrezas y valores. Se especifica que la autonomía del profesorado está limitada por la legislación, en el marco del proyecto educativo. No se establecen funciones ni responsabilidades relacionadas con la investigación; ni con sus competencias críticas y reflexivas; ni relacionadas con la participación en la comunidad o en política educativa.

Comunidad Autónoma del País Vasco: Apuesta a un rol protagónico del profesorado como actor de transformación, jerarquizando la importancia de su formación profesional. Esto se evidencia en la introducción del Proyecto de Ley donde se destaca:

Por último, en este apretado elenco de medios que actúan como palancas transformadoras del Sistema Educativo Vasco no podría olvidarse, en ningún caso, el papel estelar que tiene el profesorado como uno de los actores centrales, cuando no el más importante, en el éxito de los procesos de adaptación y cambio y en el propio devenir de la enseñanza y de sus propios resultados. En este contexto, el desarrollo de competencias profesionales por medio de la formación y el aprendizaje es una necesidad existencial que el propio sistema educativo no puede desatender en absoluto.

(Gobierno Vasco, 2023, p. 14).

Asimismo, de acuerdo con la Ley de Educación del País Vasco se deben garantizar la formación en aspectos psicopedagógicos y didácticos, el dominio de lenguas oficiales y extranjeras, el uso de tecnologías de la información y la comunicación, y el trabajo en equipo.

Si bien se menciona el papel protagónico del profesor como actor central del sistema educativo, no se especifican competencias ni responsabilidades

relacionadas con actividades de investigación; sus competencias críticas y reflexivas; ni para la participación en la comunidad o para participar en debates o decisiones relacionadas con las políticas educativas.

3.2.2. Vinculación con la investigación

Comunidad Autónoma de Andalucía: Si bien la formación inicial del profesorado no hace énfasis en la investigación, la normativa de formación permanente resalta la importancia de la innovación, la investigación y la renovación pedagógica. Además, se reconoce la participación en proyectos de investigación e innovación como un derecho del profesorado, destacando su contribución a la mejora de los procesos de enseñanza.

Comunidad Autónoma de Cataluña: La normativa destaca la importancia de la investigación y la innovación educativa como componentes esenciales del quehacer docente. Se establecen mecanismos concretos para promover la investigación entre el profesorado, incluyendo la convocatoria de procesos de concurrencia competitiva y el reconocimiento de la investigación como parte integral de la carrera profesional. Además, se fomenta la colaboración entre la Administración educativa, las universidades y otros actores del sistema educativo para impulsar la investigación en el campo de la educación.

Comunidad Autónoma del País Vasco: La nueva Ley de Educación enfatiza la existencia de un Instituto de Evaluación, Investigación y Prospectiva de la Educación, que tiene como misión principal la mejora continua a través de la investigación y la evaluación educativa. Si bien la normativa no enfoca directamente la participación del profesorado en la investigación, se promueven programas de investigación e innovación como parte de la formación continua del personal docente. Se destaca la importancia del trabajo colaborativo y la creación de redes profesionales para compartir conocimientos y buenas prácticas.

3.2.3. Vinculación de la FDI con las posibilidades de participar en la discusión, definición y desarrollo de políticas y programas educativos

Comunidad Autónoma de Cataluña: La determinación del currículo es responsabilidad exclusiva de la Administración educativa de la Generalitat, según lo establecido en la Ley de Educación de Cataluña (LEC, 12/2009). Los

centros educativos tienen autonomía para concretar y desarrollar los currículos a través de su Proyecto Educativo, bajo la evaluación y orientación de la Agencia de Evaluación y Prospectiva de la Educación. Aunque no se menciona explícitamente la participación del profesorado en la toma de decisiones curriculares, la normativa contempla la colaboración del profesorado en procesos de investigación y mejora continua de los procesos educativos.

Comunidad Autónoma de Andalucía: La participación del profesorado en la toma de decisiones curriculares no se evidencia de manera directa en la normativa analizada. La Ley de Educación de Andalucía (Ley 17/2007) establece el marco normativo general del sistema educativo andaluz, sin referencias específicas a la participación del profesorado en la elaboración o revisión curricular. La formación del profesorado andaluz se centra en promover la innovación, la investigación y la renovación pedagógica, pero no se menciona una participación directa en la elaboración del currículo u otras políticas o programas educativos.

Comunidad Autónoma del País Vasco: La determinación del currículo es competencia exclusiva del Gobierno Vasco, según la Ley de Educación del País Vasco. Si bien se otorga autonomía pedagógica a los centros para concretar los currículos dentro del marco establecido, no se menciona la participación directa del profesorado en la toma de decisiones curriculares ni en otras políticas o programas educativos. La responsabilidad recae en la Administración Educativa y en los centros educativos para garantizar la coherencia entre el currículo establecido y el proyecto educativo de cada centro.

3.3. Nivel Micro: Los planes de estudio de las instituciones formadoras

3.3.1. Vinculación con la investigación

En los planes de estudio de cada Universidad se identificaron las asignaturas obligatorias que refieren, aportan o preparan para la investigación, la producción de conocimiento y/o la innovación en el campo educativo.

A continuación, se presenta una tabla que sistematiza la información de los planes de estudio de las universidades seleccionadas en las cuatro Comunidades Autónomas. Esta tabla resume las asignaturas obligatorias

vinculadas a la investigación, la producción de conocimiento y/o la innovación en el campo educativo para los grados de Infantil, Primaria y el Máster de Secundaria. La información se detalla por cada comunidad autónoma y universidad, indicando la cantidad de asignaturas y el total de créditos asignados a estas materias en los respectivos planes de estudio.

Tabla 6.

Sistematización de la información de los planes de estudio de las asignaturas vinculadas a la investigación educativa

CCAA	Grado	Institución	Asignaturas obligatorias	Créditos
Andalucía	Infantil	U1_Anda.	1	6
		U2_Anda.	0	0
	Primario	U1_Anda.	0	0
		U2_Anda.	1	6
	Secundario	U1_Anda.	1	6
		U2_Anda.	1	6

Cataluña	Infantil	U1_Cata.	0	0
		U2_Cata.	0	0
	Primario	U1_Cata.	1	6
		U3_Cata.	1	3
	Secundario	U1_Cata.	1	6
		U3_Cata.	0	0
Madrid	Infantil	U1_Mad.	1	6
		U2_Mad.	1	6
	Primario	U1_Mad.	1	6
		U2_Mad.	1	6
	Secundario	U1_Mad.	1	15
		U2_Mad.	0	0
País Vasco	Infantil	U1_Pa.Vas.	0	0
		U2_Pa.Vas.	2	26
	Primario	U1_Pa.Vas.	1	6
		U2_Pa. Vas.	2	26
	Secundario	U1_Pa.Vas.	0	0
		U3_Pa.Vas.	0	0

Fuente: Elaboración propia.

La información recogida da cuenta de que en los planes de formación docente inicial es habitual contar con una o ninguna asignatura obligatoria específica que desarrolle competencias asociadas con la investigación e innovación educativa. Se destaca, de forma excepcional, el caso de la Universidad U2_Pa.Vas. que tiene dos asignaturas y una carga muy por encima que el resto de las universidades analizadas, tanto para el grado de Educación infantil y como para el grado de Educación primaria. Es por esta

particularidad que, en el recuento total de créditos relacionados con la investigación por Comunidad Autónoma, el País Vasco tiene una diferencia significativamente mayor. Se observa que Cataluña presenta formación inicial vinculada al campo de la investigación solo para el caso del grado de primaria. No es posible advertir asignaturas obligatorias sobre la temática para el caso del grado de infantil y de secundaria. En el caso de Madrid, destaca la Universidad U1_Mad., que incluye una asignatura obligatoria de 15 créditos en su programa de formación docente para el Máster de Secundaria. Esto representa una carga considerablemente mayor en comparación con las otras universidades analizadas, subrayando un enfoque más intensivo en la formación en investigación educativa para los futuros docentes de secundaria en esta institución.

3.3.2. Asignaturas que reflejan una vinculación de la FDI con las posibilidades de participar en la discusión, definición y desarrollo de políticas y programas educativos

En la Tabla 7 se presenta una sistematización de las asignaturas obligatorias en los planes de estudio las universidades seleccionadas que están vinculadas a la discusión, definición y desarrollo de políticas y programas educativos. Se han seleccionado aquellas asignaturas cuyas denominaciones incluyen categorías como "política", "programas educativos", "procesos educativos", "sistema educativo" o "currículum", y "análisis crítico". La información se organiza por Comunidad Autónoma, nivel de educación (Infantil, Primaria, Secundaria), institución, cantidad de asignaturas obligatorias y el total de créditos asociados a estas materias.

Tabla 7.

Asignaturas que forman para la discusión, definición y desarrollo de políticas y programas educativos en los planes de estudio

CCAA	Grado	Institución	Asignaturas obligatorias	Total créditos
Andalucía	Infantil	U1_Anda.	1	6
		U2_Anda.	1	6
	Primario	U1_Anda.	0	0
		U2_Anda.	1	6
	Secundario	U1_Anda.	1	6
		U2_Anda.	1	6
Cataluña	Infantil	U1_Cata.	1	0
		U2_Cata.	2	0
	Primario	U1_Cata.	2	12
		U3_Cata.	1	6
	Secundario	U1_Cata.	1	6
		U3_Cata.	0	0
Madrid	Infantil	U1_Mad.	2	12
		U2_Mad.	1	6
	Primario	U1_Mad.	2	12
		U2_Mad.	2	12
	Secundario	U1_Mad.	1	6
		U2_Mad.	1	6
País Vasco	Infantil	U1_Pa.Vas.	0	0
		U2_Pa.Vas.	1	6
	Primario	U1_Pa.Vas.	0	0

		U2_Pa. Vas.	1	6
	Secundario	U1_Pa.Vas.	1	6
		U3_Pa.Vas.	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Son escasos los planes de estudio que contemplan asignaturas que contengan la palabra “política” en su nombre. Esto solo ocurre en dos instituciones formadoras: en la U2_Mad. hay una asignatura llamada “Políticas Educativas de la Unión Europea” para el grado de infantil y otra denominada “Teoría y Política de la Educación” para el grado de primaria; y en la U1_And. se identifica la asignatura “La Escuela en la Educación Infantil: Políticas educativas comparadas de la Unión Europea”.

4. Discusiones y conclusiones

La importancia que tiene la formación inicial del profesorado queda reflejada tanto a nivel estatal como en la normativa de las comunidades autónomas analizadas que contempla tanto al profesorado de educación infantil, como al de primaria y secundaria. En este sentido, el análisis de contenido realizado refleja que tanto a nivel del Estado español como como a nivel de las Comunidades Autónomas estudiadas existe una cierta tendencia a otorgar mayor protagonismo al profesorado a nivel normativo.

Esto se aprecia fundamentalmente en la categoría de análisis “funciones y responsabilidades atribuidas al docente”. En cuanto a ellas, la normativa sigue aludiendo a una imagen de profesorado que lo representa como un “sujeto social” de máxima importancia al cual se le atribuyen funciones de gran relevancia e importancia para el “buen funcionamiento de las cosas”. Así, se depositan en estas imágenes funciones y responsabilidades asociadas con los futuros ciudadanos, el correcto funcionamiento social y económico, poniendo al docente en un lugar de máxima responsabilidad.

Con respecto a la categoría “vinculación FDI e investigación”, en este caso la presencia es menos evidente, aunque sí hay indicios de su presencia, sobre todo en la normativa estatal y autonómica, aunque no aparece de la

misma manera en los planes de estudios. Es decir, que sí se regula normativamente de manera más o menos clara, pero su presencia real en las propuestas de formación docente inicial queda reducida, cuando existe, a una asignatura con una carga horaria mínima en el total de los planes de estudio. Hay que mencionar que, aunque no fue parte del análisis, es posible que ciertos elementos asociados a esta categoría puedan formar parte de manera transversal de otras asignaturas.

Finalmente, la categoría “formación para la participación en la discusión, definición y desarrollo de políticas y programas educativos” es la que menos presencia tiene en el análisis realizado. En términos generales, en coincidencia con estudios previos (Monarca et al., 2024), la consideración de la posible participación del profesorado en la normativa suele quedar acotada al interior de los centros educativos y del aula. De la misma manera, los planes de estudio suelen replicar esta misma lógica.

Para cerrar, es preciso destacar que, si bien la importancia y protagonismo del profesorado queda recogido en la normativa estatal y autonómica de España, la cual contempla ciertos componentes relacionados con la investigación y con el dotar al profesorado de conocimientos-competencias que amplíen sus posibilidades de participación, al mismo tiempo, el análisis nos obliga a destacar dos aspectos sobre que deben contribuir a la reflexión: 1) que este protagonismo es incipiente y necesita de mayor precisión y claridad normativa, como así también mayor amplitud; y 2) que este protagonismo no termina de quedar reflejado en los planes de estudio, es decir, que se queda fundamentalmente a nivel burocrático-normativo (Monarca & Rappoport, 2013). En esta línea, es importante prestar atención al lugar “real” que las políticas de formación y las normativas en general dan al profesorado en relación a la configuración actual del campo educativo, como así también a la posible presencia de elementos que amplíen las oportunidades de participación por parte de los docentes en el “decir”, “hacer” y “decidir” del mismo (Monarca, 2024).

Referencias

- Abbott, I., Rathbone, M., & Whitehead, P. (2019). *The transformation of initial teacher education: The changing nature of teacher training*. Routledge.
- Adeniyi, I. S., Al Hamad, N. M., Adewusi, O. E., Unachukwu, C. C., Osawaru, B., Onyebuchi, C. N., ... & David, I. O. (2024). Educational reforms and their impact on student performance: A review in African Countries. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 21(2), 750-762.
- Almeida, M. M., Costa, E., & Carvalho, L. M. (2024). Profissionalização docente em Portugal: tensões e transições. In *Profesionalización docente: discursos, políticas y prácticas* (pp. 76-97). Dykinson – CLACSO.
- Carter, A. (2015). *Carter review of initial teacher training (ITT)*. London: Department for Education.
- Cheng, Y. C. (2003). Trends in educational reform in the Asia-Pacific region. In *International Handbook of Educational Research in the Asia-Pacific Region: Part One* (pp. 3-16). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Cheng, Y. C. (2007). Future developments of educational research in the Asia-Pacific region: Paradigm shifts, reforms, and practice. *Educational Research for Policy and Practice*, 6, 71-85.
- Chisom, O. N., Unachukwu, C. C., & Osawaru, B. (2023). Review of AI in education: transforming learning environments in Africa. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 5(10), 637-654.
- Espejo Villar, B., Lázaro Herrero, L., & Álvarez-López, G. (2023). UNESCO Strategy and Digital Policies for Teacher Training: The Deconstruction of Innovation in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(1), 15-30.
- Fernández González, N. (2019). *El cercamiento neoliberal de la escuela pública en Madrid: Un estudio del discurso y la gubernamentalidad* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid).
- Fernández-González, N., & Monarca, H. (2018). Política educativa y discursos sobre calidad: usos y resignificaciones en el caso español. In *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 12-44). Dykinson.
- Fernández González, N., & Monarca, H. (2021). Lo común en la educación: praxis de lucha social en la escuela pública. In *¿Qué educación tenemos y*

qué educación queremos? Debates, luchas y propuestas en América Latina y España (pp. 117-130). Morata.

- Fernández-González, N., & Monarca, H. (2024). Neoliberal Governmentality and Discourse Analysis of interviews. Mothers' Stances on SchoolChoice. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10609999>
- Forlin, C. (2008). Education reform for inclusion in the Asia-Pacific region: what about teacher education? In *Reform, inclusion and teacher education* (pp. 83-95). Routledge.
- Gorostiaga, J. M., & Tello, C. G. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de educacao*, 16(47), 363-388.
- Guro, M., & Weber, E. (2010). From policy to practice: education reform in Mozambique and Marrere Teachers' Training College. *South African Journal of Education*, 30(2).
- Galazzi, L., Gómez, D., & Vázquez, M. (2019). Políticas mundializadas de formación docente: Propuestas para una lectura filosófica. *Praxis & Saber*, 10(22), 19-43.
- Garrouste, C. (2010). *100 Years of Educational Reforms in Europe: a contextual database* (Doctoral dissertation, European Commission's Joint Research Centre (JRC)).
- Hamano, T. (2013). Educational reform and teacher education in Vietnam. In *Asian Perspectives on Teacher Education* (pp. 156-169). Routledge.
- Larson, M. S., & Beals, K. (2024). La profesión docente en Estados Unidos: consideraciones sobre la carencia de un sistema educativo y sus efectos. In *Profesionalización docente: discursos, políticas y prácticas* (pp. 162-193). Dykinson – CLACSO.
- Lavonen, J. (2020). Curriculum and teacher education reforms in Finland that support the development of competences for the twenty-first century. In *Audacious Education Purposes. How Governments Transform the Goals of Education Systems* (pp. 65-80). Springer.
- Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado de educación secundaria en la Unión Europea. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 23 (3), 15-33

- Martín-Alonso, D., Guzmán-Calle, E., & Rodríguez-Martínez, C. (2024). Performatividad, innovación y rendición de cuentas. Un estudio de caso sobre los discursos docentes en tiempos de la Agenda Global Educativa. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(1), 1-13.
- Molina-Pérez, J. (2017). Políticas educativas en la hegemonía neoliberal. *Hekademos: revista educativa digital*, 23, 38-48.
- Molina Pérez, J., & Luengo Navas, J. J. (2020). Reconstrucciones “resilientes” de la identidad profesional del profesorado: Endoprivatización y cultura performativa en Andalucía (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 57-75. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.003>
- Molina-Pérez, J., & Luengo Navas, J. (2021). Profesionales híbridos: nuevas configuraciones del profesionalismo docente en el contexto político neoliberal. *Foro de Educación*, 19(1), 223-247.
- Monarca, H. (2024). Discursos, políticas y prácticas sobre la profesión y la profesionalización docente. In *Profesionalización docente: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 7-21). Dykinson – CLACSO.
- Monarca, H., & Manso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 171-189.
- Monarca, H., & Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación, nº extraordinario*, 54-78.
- Monarca, H., Mera, A., Álvarez, G., & Gorostiaga, J. (2024). Posiciones sobre profesionalización docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(102), 509-533.
- Monarca, H., Simón, C., Rappoport, S., & Echeita, G. (2016). Política y cambio en educación: El caso de las competencias básicas en España. *Ensaio*, 24(93), 968-989.
- Mok, K. H. (2006). *Education reform and education policy in East Asia*. Routledge.

- Muricho, P. W. (2023). Analysis of Education Reforms and Challenges in Kenya: A Historical Perspective. *International Journal of Current Innovations in Advanced Research*, 36-41.
- Nicu, A. (2016). Educational policies on initial teacher training for preschool and primary education. *Educația Plus*, 14(3), 16-27.
- OECD (2009). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing.
- Ostinelli, G., & Crescentini, A. (2024). Policy, culture and practice in teacher professional development in five European countries. A comparative analysis. *Professional development in education*, 50(1), 74-90.
- Prats, E., & Marín, A. (2017). La formación inicial de docentes: enfoques contrapuestos. In *La profesionalización docente. Debates y propuestas* (pp. 17-30). Síntesis.
- Prieto, M., & Manso, J. (2018). La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos. In *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 114-135). Dykinson.
- Reyero, D. (2017). Los buenos docentes. ¿Cuestión de capacitación o de reclutamiento? Una revisión de algunos principios pedagógicos en juego. In *La profesionalización docente. Debates y propuestas* (pp. 123-132). Síntesis.
- Ruiz Muñoz, M. M. (2012). Derecho a la educación: política y configuración discursiva. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 39-64.
- Saura, G., & Fernández-González, N. (2017). Profesionalización docente deseada, neoliberalización lograda: discursos, tecnologías políticas neoliberales y subjetivación. In *La profesionalización docente: debates y propuestas* (pp. 65-77). Síntesis.
- Schneider, B. R. (2024). *Routes to reform: Education politics in Latin America*. Oxford University Press.
- Shahriyar, A. F. (2024). *Exploring the importance of teachers' training for pre-primary education* (Doctoral dissertation, Brac University).
- Sisto, V. (2024). Moldeando el trabajo docente a fuerza de instrumentos. La estandarización como desarrollo profesional en Chile. In *Profesionalización docente: discursos, políticas y prácticas* (pp. 125-142). Dykinson – CLACSO.

- Tikly, L. (2024). Realising systemic justice-oriented reform in education in postcolonial contexts. *Global Social Challenges Journal*, 1, 1-11.
- Thoilliez, B. (2018). El papel de los organismos internacionales (y de sus expertos, asesores y consultores) en la desdemocratización de las políticas educativas. In *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (45-65). Dykinson.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (4), 55-69.
- Valle, J. M., & Matarranz, M. (2023). *Discursos supranacionales y estudios comparados sobre la profesionalización docente*. Dykinson.
- Yakavets, N., Winter, L., Malone, K., Zhontayeva, Z., & Khamidulina, Z. (2023). Educational reform and teachers' agency in reconstructing pedagogical practices in Kazakhstan. *Journal of Educational Change*, 24(4), 727-757.
- Zancajo, A., Verger, A., & Fontdevila, C. (2022). Educational Privatization: Expanding spaces and new global regulatory trends. In *Reimagining globalization and education* (pp. 105-119). Routledge.