

La formación docente frente a la ampliación de la escolaridad obligatoria: reflexiones desde la Comunidad Autónoma de Cataluña

Teacher education in response to the expansion of compulsory schooling: reflections from the Autonomous Community of Catalonia

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-411-723>

Karine Rivas Guzmán

<https://orcid.org/0000-0002-4230-3136>

Universidad de Barcelona

Isaac Caldúch Pérez

<https://orcid.org/0000-0003-0516-3768>

Universidad de Barcelona

Resumen

La propuesta de ampliar la escolarización obligatoria hasta los 18 años, recogida en el informe del Consejo Escolar del Estado, abre un debate esencial sobre el sentido de la educación básica y, en particular, sobre la formación del profesorado. Este artículo analiza los desafíos que dicha ampliación implicaría para la formación inicial y el desarrollo profesional docente, tomando como referencia el caso de Cataluña. Desde una metodología cualitativa de corte interpretativo, se triangulan fuentes documentales, entrevistas a actores clave y un grupo de discusión con profesionales de la educación. Los resultados permiten identificar cuatro dimensiones clave: (a) la necesidad de reforzar el compromiso ético como eje en el acceso y la formación docente, (b) la importancia de modelar dicho compromiso desde la docencia universitaria, (c) la centralidad del prácticum como espacio formativo estratégico para construir identidad docente, y (d) la urgencia de consolidar equipos formadores con

perfiles diversos y socialmente comprometidos. Estas dimensiones sugieren que una posible ampliación de la educación obligatoria exigiría transformaciones profundas en los modelos formativos. Las conclusiones apuntan a una oportunidad para repensar la arquitectura de la formación docente desde una lógica más inclusiva, contextualizada y coherente con los retos actuales. Experiencias como el Programa MIF, el modelo de institutos-escuela y el programa de residencia Sensei aportan referentes útiles para avanzar en esa dirección. Finalmente, se destaca la necesidad de políticas docentes que garanticen un acceso equitativo a la profesión docente, promuevan una formación conectada con la realidad de los centros educativos y reconozcan al profesorado como agente clave en el acompañamiento de trayectorias escolares diversas y continuas.

Palabras clave: formación del profesorado, formación inicial docente, acceso a la profesión, desarrollo profesional docente, educación obligatoria, legislación educativa.

Abstract

The proposal to extend compulsory schooling to the age of 18, as outlined in the report by the State School Council, opens up a crucial debate on the meaning of basic education and, in particular, on teacher education. This article analyzes the challenges that such an extension would entail for both initial teacher education and professional development, taking the case of Catalonia as a reference. Based on a qualitative, interpretative methodology, the study triangulates documentary sources, interviews with key stakeholders, and a focus group with education professionals. The findings identify four key dimensions: (1) the need to strengthen ethical commitment as a core principle in access to and training for the teaching profession; (2) the importance of modeling this commitment within university teaching; (3) the centrality of the practicum as a strategic space for constructing teacher identity; and (4) the urgency of consolidating training teams with diverse and socially engaged profiles. These dimensions suggest that a potential extension of compulsory education would require profound transformations in teacher education models, beyond regulatory or curricular reforms. The conclusions point to an opportunity to rethink the architecture of teacher education from a more inclusive and contextualized perspective, aligned with current educational challenges. Experiences such as the MIF Program, the institute-school model, and the Sensei residency program offer valuable reference points for moving in this direction. Finally, the article highlights the need for teaching policies that ensure equitable access to the profession, promote ethically grounded training connected to the realities of educational institutions, and recognize teachers as key agents in supporting increasingly diverse and continuous educational trajectories.

Key words: teacher education, preservice teacher education, access to the profession, teacher professional development, compulsory education, educational legislation.

Introducción

La posibilidad de ampliar la escolarización obligatoria hasta los 18 años, recogida en el informe del Consejo Escolar del Estado (2023), plantea un debate que merece ser discutido por la comunidad educativa al reabrir una cuestión de fondo: ¿cuál es la finalidad de la educación básica en España? Esta cuestión interpela directamente a los distintos agentes educativos más allá de su posible concreción normativa, puesto que dicha medida implicaría una reforma estructural que afectaría directamente diversas dimensiones del sistema educativo, como la organización escolar, el currículo, la orientación académica y, especialmente, la formación y las condiciones profesionales del profesorado. En este artículo repasamos algunos de los argumentos que respaldan esta posible reforma, entre los cuales destacan la necesidad de reducir las tasas de abandono educativo temprano y la garantía de ofrecer un itinerario educativo continuo, equitativo y de calidad hasta alcanzar la mayoría de edad.

Precisamente, informes internacionales subrayan que una adecuada planificación e implementación de políticas educativas y formativas en el sistema reglado es esencial para afrontar retos como el desempleo juvenil, promover el desarrollo económico y favorecer la cohesión social (OCDE, 2015). Estos objetivos se alinean con la Agenda 2030 y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en concreto con el objetivo 4, orientado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (UNESCO, 2015). Además, distintos informes comparados (OCDE, 2020; Eurydice, 2022) destacan que la extensión de la educación obligatoria es una tendencia creciente en Europa y es considerada, por los países que la han adoptado, como una estrategia para la reducción del abandono escolar temprano y la mejora de la equidad educativa.

En este sentido, el debate abierto a nivel estatal no se limita a una mera ampliación del tiempo escolar, sino que responde a un cambio de paradigma que obliga a repensar los fines de esta etapa educativa, el papel que la escuela debe desempeñar y la preparación necesaria del profesorado para acompañar al alumnado en una etapa caracterizada por la diversidad de itinerarios, intereses y contextos sociales. Este giro invita a reconsiderar

qué enfoques formativos permiten al profesorado ejercer una intervención pedagógica efectiva en estos contextos. Como plantea Hattie (2003), resulta clave identificar y fortalecer aquellas prácticas docentes específicas que demuestran una eficacia comprobada sobre el aprendizaje, más allá de reformas estructurales o curriculares generales. De ahí la necesidad de repensar en mayor profundidad los modelos de formación inicial y desarrollo profesional del profesorado.

En este contexto de debate, el sistema educativo catalán cuenta con algunos antecedentes y experiencias que permiten anticipar la reflexión sobre los desafíos que implicaría esta posible extensión de la educación obligatoria. En los últimos años, Cataluña ha avanzado en el diseño de políticas educativas alineadas con las tendencias internacionales, centradas en ejes fundamentales para garantizar la mejora de la equidad y la calidad educativa del sistema educativo. En este marco, el plan de gobierno establece cinco áreas de acción prioritarias, entre las cuales destacan fortalecer un modelo propio de escuela catalana y la valorización del profesorado. De hecho, la Ley de Educación de Cataluña (LEC, 2009) reconoce explícitamente el papel central del profesorado en la mejora educativa y asume compromisos institucionales orientados a garantizar acciones para la mejora de la formación inicial y el desarrollo profesional, así como, promover la colaboración entre docentes y la innovación pedagógica.

En esta línea, el informe «*L'estat de l'educació a Catalunya*» (Albaigés y Martínez, 2013) destaca que la optimización de los resultados del sistema educativo está estrechamente entrelazada con la calidad de su profesorado, postura coincidente con el consenso internacional reflejado en la «Guía para el desarrollo de políticas docentes» de la UNESCO (2020). Este consenso también es respaldado por estudios internacionales como TALIS (OCDE, 2019), que destaca la relevancia de mejorar la formación docente y el desarrollo profesional para lograr reformas educativas efectivas. Estos informes señalan la necesidad de implementar políticas docentes globales que atiendan a mejorar los procesos de selección, formación inicial y desarrollo profesional del profesorado, así como establecer mecanismos claros para evaluar y mejorar la calidad docente, y a su vez, de implementar medidas concretas para incrementar el prestigio social de la profesión, entre otras.

Una necesidad que también se refleja en distintos estudios que identifican debilidades estructurales en la formación inicial del profesorado y en su desarrollo profesional, como la escasa conexión con la práctica profesional, una preparación poco contextualizada y la falta de integración entre la teoría y la práctica, factores que generan una percepción generalizada entre el profesorado de no estar suficientemente preparado para el ejercicio profesional (Escudero, 2009; Muñiz-Rodríguez et al., 2016; Manso y Garrido-Martos, 2021).

Los esfuerzos por mejorar la formación y la capacitación del profesorado se han concretado en iniciativas específicas de desarrollo profesional e innovación pedagógica. Uno de los ejemplos a destacar es el Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros (MIF), que ha tenido un impacto significativo en la formación inicial del docente mediante acciones como la introducción en 2014 de la Prueba de Aptitud Personal (PAP), orientada a asegurar competencias clave y un perfil vocacional adecuado en los futuros docentes (Martínez, 2020). Además, la creación del doble grado en Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria permite obtener dos títulos de grado a la vez, lo que les habilita para impartir docencia en ambas etapas educativas al finalizar sus estudios. Asimismo, el MIF ha fomentado la movilidad internacional, la investigación educativa y una estrecha colaboración entre universidades y centros educativos, incidiendo directamente en la mejora de la calidad formativa (Ametller y Codina, 2017). El MIF también ha contribuido a replantear la estructura de la formación universitaria con el objetivo de preparar a los docentes para trabajar en todas las etapas educativas. Si bien estas acciones se han centrado en las etapas iniciales de la educación básica, resultan medidas valiosas para reflexionar sobre cómo podrían adaptarse e integrarse los modelos formativos más integrados y coherentes en un escenario de extensión de la educación obligatoria.

Por otra parte, también resulta relevante destacar un aspecto que ya fue apuntado por el programa MIF como clave: la importancia de gestionar adecuadamente la transición entre la formación inicial y la incorporación profesional del profesorado. En Cataluña, esta necesidad se ha abordado mediante el Programa Sensei, el primer programa piloto de residencia

inicial docente desarrollado por una administración educativa en el ámbito estatal. Este programa proporciona acompañamiento intensivo y mentoría al profesorado novel mediante un sistema de residencia en centros educativos, favoreciendo así la consolidación de competencias profesionales esenciales durante los primeros años de ejercicio docente (Departament d'Educació, 2023).

Entre las reformas llevadas a cabo por el gobierno catalán destaca también la expansión de la red de institutos-escuela, modelo que integra la educación primaria y secundaria en un único proyecto educativo. Inspirado en sistemas educativos comprehensivos de otros países, como Dinamarca, Finlandia o Portugal, este modelo ha ganado peso en el territorio catalán en los últimos años y ha planteado importantes desafíos para la formación del profesorado, todavía segmentada por cuerpos y etapas, además de promover reflexiones en torno a la continuidad pedagógica, la coordinación entre etapas y las limitaciones para acompañar trayectorias escolares más cohesionadas (Rivas Guzmán et al., 2024). La consolidación de los institutos-escuela ha implicado la necesidad de potenciar la formación del profesorado para responder a estas nuevas demandas pedagógicas y organizativas, demostrando que cualquier reestructuración hacia modelos educativos integrados requiere de transformaciones significativas en la formación docente. En este sentido, una posible ampliación de la escolarización obligatoria debería considerar los desafíos formativos que enfrentan los docentes actuales y futuros.

Este artículo se propone analizar dichos desafíos, identificando algunas de las dimensiones clave que deben ser revisadas o fortalecidas en la formación del profesorado. Para ello, se realiza una lectura en profundidad del marco normativo, de experiencias territoriales como los institutos-escuela o el programa MIF, y de aportes de la literatura académica reciente. Este análisis se complementa mediante un enfoque metodológico interpretativo que permite recoger las perspectivas y significados aportados por los diferentes agentes de la comunidad educativa. Lejos de ofrecer respuestas cerradas, el artículo aspira a contribuir al debate necesario sobre la posible extensión de la educación obligatoria y el lugar central que ocupa el profesorado en este proceso.

Método

El artículo presenta resultados de un proyecto más amplio centrado en el análisis de políticas educativas y su impacto en la equidad, con especial atención a la formación docente. En este marco, se analiza el caso catalán para explorar los desafíos en la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el contexto de debate abierto a nivel estatal sobre la posible ampliación de la escolarización obligatoria. Dada la naturaleza del fenómeno y la necesidad de comprender los significados atribuidos por los actores implicados, se adoptó un enfoque metodológico de corte interpretativo, que permite una comprensión contextualizada del objeto de estudio.

Instrumentos

La recopilación de la información combinó análisis documental y técnicas cualitativas. En primer lugar, se realizó una revisión documental exploratoria (Latorre et al., 2003) centrada en marcos normativos, políticas educativas e informes clave relacionados con el contexto catalán. Se analizaron documentos como la Ley de Educación de Cataluña (LEC, 2009), informes internacionales como los de la OCDE (2015, 2018, 2020), Eurydice (2022) y la UNESCO (2020) y estudios sobre la formación docente. Además, se revisaron tres experiencias significativas en Cataluña: el Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros (MIF), el modelo de institutos-escuela y el Programa Sensei, por su valor como propuestas formativas integradas ante la posible ampliación de la educación obligatoria.

Posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas con actores clave, siguiendo las recomendaciones de Brown y Danaher (2019), quienes destacan la utilidad de este método para explorar en profundidad las experiencias personales y las percepciones matizadas sobre los desafíos de la enseñanza. Asimismo, se llevó a cabo un grupo de discusión semidirigido, adoptando el enfoque de Rodas y Pacheco (2020), que subraya su potencial para fomentar el diálogo y el aprendizaje mutuo entre los participantes, con el objetivo de promover la reflexión colectiva y el contraste de puntos de vista

sobre el tema de estudio, tal como sugiere Patton (2015), quien enfatiza el valor de las preguntas abiertas para estimular discusiones en profundidad. El grupo de discusión se estructuró en torno a tres preguntas generales, lo que permitió a los participantes expresar libremente las ideas o reflexiones que consideraran relevantes.

Muestra

Con la finalidad de profundizar en las distintas perspectivas sobre la formación docente, se seleccionaron intencionalmente participantes que representan diversas voces del ámbito educativo catalán, procurando equilibrio en género, formación y trayectoria profesional.

Para la realización de las entrevistas semiestructuradas con actores clave se utilizó un muestreo intencional, seleccionando participantes con experiencia en cargos directivos o con una implicación significativa en procesos de innovación pedagógica. En total, se llevaron a cabo tres entrevistas individuales: (E1) maestro con más de quince años de experiencia docente y más de dos años en funciones directivas; (E2) maestro con veintitrés años de trayectoria docente y seis años de experiencia en la dirección escolar; y (E3) representante de los movimientos de renovación pedagógica, con experiencia tanto en docencia como en cargos directivos.

Por otro lado, el grupo de discusión estuvo conformado por diez participantes que aportaron una visión plural sobre la formación docente. La muestra estuvo integrada por perfiles vinculados a distintos roles relacionados con la formación inicial y el desarrollo profesional docente: estudiantado, profesorado formador y profesorado en activo. La composición específica de los participantes fue la siguiente: (P1) profesor con 40 años de experiencia, exdirector de instituto y responsable de educación en un ayuntamiento; (P2) profesor universitario, con 30 años de experiencia docente universitaria; (P3) profesora universitaria, con 8 años de experiencia docente universitaria; (P4) pedagogo con 30 años de experiencia y doctorando en educación; (P5) pedagoga con 6 años de experiencia; (P6) maestra en ejercicio de educación primaria, con 4 años de experiencia; (P7) maestro en ejercicio de educación

primaria, con 15 años de experiencia; (P8) maestra egresada en educación infantil, desde hace un año; (P9) maestra egresada en educación primaria, desde hace un año; y (P10) maestro en ejercicio de educación primaria, con 10 años de experiencia, y doctorando en educación.

En todos los casos se obtuvo consentimiento informado de los participantes, respetando el principio ético de confidencialidad definido por Flick (2014), quien enfatiza la protección de la identidad de los participantes y la gestión segura de los datos sensibles.

Procedimiento

Las entrevistas y el grupo de discusión fueron grabados y transcritos íntegramente para asegurar precisión en el posterior análisis de los datos. Posteriormente, se realizó un análisis temático del contenido, siguiendo el método de comparaciones constantes de Strauss y Corbin (2015). Dicho enfoque, basado en la comparación sistemática de cada unidad de significado con las previamente analizadas, fue esencial para detectar similitudes y diferencias, lo que posibilitó redefinir, fusionar o subdividir las categorías hasta lograr una estructura conceptual emergente y coherente con los datos. Para organizar y sistematizar el análisis, se utilizó el software Atlas-ti, que facilitó la codificación y comparación sistemática de los datos. Como resultado, se identificaron cuatro categorías clave: (a) compromiso ético en el acceso y la formación docente, (b) modelar el compromiso en la docencia universitaria, (c) el prácticum como espacio de construcción docente, (d) un perfil diverso en los equipos formadores.

Resultados

Al considerar los desafíos en la formación inicial y el desarrollo docente en el contexto de la posible ampliación de la escolarización obligatoria, emergieron cuatro categorías clave interrelacionadas: (a) el compromiso ético en el acceso y la formación docente frente a nuevos retos educativos, (b)

modelar el compromiso en la docencia universitaria como respuesta a las demandas educativas emergentes, (c) el prácticum como espacio esencial para la construcción profesional docente ante realidades educativas más complejas y (d) la importancia de consolidar equipos formadores con un perfil diverso para abordar eficazmente la ampliación de la escolarización obligatoria.

Compromiso ético en el acceso y la formación docente

En un momento en el que se debate la posibilidad de prolongar la escolarización obligatoria, resulta esencial preguntarse quiénes acompañarán estas nuevas trayectorias educativas. Y cabe preguntarse, ¿qué perfil de docentes se necesita para sostener el cambio? ¿cómo deben acceder a la profesión y con qué grado de compromiso?

En España, el acceso a los grados de Educación Infantil y Primaria no requiere ningún requisito específico de carácter ético o vocacional, a diferencia de otros países. Aunque el Ministerio de Educación propuso establecer una prueba de acceso para estos estudios (MEFP, 2022), su aplicación ha sido escasa, limitada a algunas comunidades autónomas como Cataluña, donde se exige superar las Pruebas de Aptitud Personal (PAP). En el caso del profesorado de educación secundaria, el acceso tras superar el Máster en Formación del profesorado tampoco contempla una evaluación del compromiso ético y la vocación pedagógica, aspectos fundamentales en un escenario de ampliación de la escolarización.

En relación con estas pruebas, Oliver-Trobat et al. (2021) señalan que el debate actual se centra principalmente en su función para mejorar la calidad de los estudios y en la idoneidad de dichas pruebas cognitivo-competenciales. Sin embargo, existen diversas propuestas que abogan por añadir una prueba adicional que evalúe las condiciones ético-morales del estudiantado que pretende acceder a la formación inicial del profesorado. Esta ausencia de compromiso ético o actitudinal ha sido objeto de debate en los últimos años. Distintos estudios defienden la necesidad de incorporar criterios que vayan más allá de las competencias instrumentales y permitan identificar perfiles comprometidos con la tarea educativa en su dimensión social (Bolívar y

Pérez-García, 2022; Oser et al., 2021). En relación con el filtro de acceso a la titulación, uno de los participantes expresó:

No hay ningún filtro, ni de entrada ni a lo largo de la carrera, que garantice que el estudiantado tenga ciertos valores y responsabilidades con la sociedad. Hay gente que tiene dicha conciencia ética desarrollada, pero la ha adquirido en otros espacios formativos o experiencias externas a la formación universitaria. [...] También es necesario hacer un filtro de carácter moral y ético. (P4)

Modelos como el finlandés han avanzado en esta línea, valorando experiencias previas como el voluntariado o el trabajo con colectivos vulnerables. Estas trayectorias se entienden como señales de compromiso profesional:

En Finlandia, se examina el currículum social del futuro estudiantado, si has realizado algún voluntariado, si has trabajado con la infancia o con ciertos colectivos vulnerables. Si no has vivido esto, se entiende que no estás preparado para comprometerte. (P1)

No obstante, también surgen algunas alertas. Este tipo de criterios puede favorecer a quienes disponen de un mayor capital social o de condiciones socioeconómicas favorables. Del mismo modo que ocurre con las actividades extraescolares, la posibilidad de acceder a determinadas experiencias y oportunidades no es la misma para todo el mundo. Aunque a priori pareciera un elemento positivo para la selección, debido a sus importantes bondades, puede ser también un nuevo foco de inequidad al interseccionar con otros elementos socioeconómicos. Además, al intentar estandarizar el constructo del compromiso en acciones concretas, existe el riesgo de que algunas personas comiencen a hacer voluntariados o actividades de tiempo libre para lograr superar dicha prueba, en lugar de hacerlo por su propia voluntad. Algunos autores advierten que este tipo de filtros puede excluir a personas con potencial docente, aunque aún no hayan desarrollado plenamente ese compromiso (Bolívar y Pérez-García, 2022; Manso, 2021). Esta preocupación también fue expresada por uno de los participantes, quien señaló que exigir un currículum social podría resultar discriminatorio, ya que no todas las personas tienen las mismas oportunidades para realizar voluntariado “Muchas veces, quienes pueden hacer voluntariado tienen un perfil socioeconómico elevado

[...] Tengo muchos estudiantes que no se han podido plantear ser monitores de esplai, porque debían ayudar al negocio familiar" (P3).

En esta línea, otras voces apuntan, que más que establecer filtros previos, se ha de reforzar el rol formativo de los estudios iniciales como garantía para construir el compromiso profesional. Desde esta perspectiva, se plantea que la evaluación del compromiso debería realizarse al finalizar la formación inicial, antes del ingreso al ejercicio docente, en lugar de situarla en el acceso.

No podemos exigir el compromiso con lo educativo previamente a la carrera; es durante la propia formación cuando debemos generar las oportunidades para que la persona comprenda la importancia de la acción socioeducativa. La vocación es un fantasma que debemos superar: estamos cansados de escuchar que vienen a magisterio porque les gustan los niños, pero eso no garantiza nada. En cambio, hay gente muy válida que no ha tenido oportunidades para enamorarse de lo educativo. (P2)

Esta visión es compartida también desde experiencias escolares que impulsan modelos educativos más integradores. Desde la dirección de un instituto escuela, se resalta la importancia de entender el rol docente como un acompañamiento ético, más allá de la mera transmisión de contenidos "El docente que sale de la facultad piensa que va a impartir ciencia; pues no, va a educar personas o a acompañar personas" (E3).

Por otro lado, no hay un consenso sobre el momento, los métodos y las personas encargadas de evaluar este compromiso ético. No obstante, esta necesidad genera más interrogantes que certezas: ¿cuándo debe valorarse el compromiso? ¿cómo se debe evaluar? ¿quién está capacitado para hacerlo? "Me sería muy difícil decidir si alguien es suficientemente ético o no para ser profesor o profesora. ¿Quién debe decidirlo?" (P6). La evaluación ética se complica por la diversidad de perspectivas y criterios. Si ya es difícil definir estándares, más aún lo es delegar su valoración a una única persona o instrumento. La elección debe ser un proceso transparente y democrático, que garantice la pluralidad de voces.

Otro elemento a considerar es el propio contenido que debe evaluarse. Se han propuesto entrevistas o la construcción de un currículum social, pero,

como se ha mencionado, este puede acentuar desigualdades y elitizar el acceso a la formación docente.

En definitiva, en un contexto de ampliación educativa, repensar el acceso y la formación del profesorado es una tarea clave, pero también una oportunidad. No se trata únicamente de dar respuesta a los desafíos estructurales del sistema educativo, ni de ajustar los procesos de acceso y formación docente, sino de incorporar en esta etapa a profesionales capaces de sostenerla desde un compromiso ético más sólido y más coherente con las demandas sociales y pedagógicas del contexto actual.

Modelar el compromiso en la docencia universitaria

Preparar al profesorado para acompañar trayectorias escolares más extensas y complejas es uno de los principales desafíos del sistema educativo. Esto exige revisar el plan de estudios no solo por lo que se enseña, sino cómo se enseña. Las prácticas pedagógicas en la formación inicial no deben limitarse a contenidos teóricos, sino incluir experiencias significativas que permitan a los futuros docentes enfrentarse a situaciones educativas complejas, desarrollar sensibilidad ante ellas y construir un compromiso consciente con la función social de la educación.

Algunas personas participantes destacaron la importancia de fortalecer contenidos que favorezcan la comprensión y conexión con la diversidad humana. El modo de abordar las relaciones educativas, las temáticas trabajadas y la forma en que se facilita la reflexión y el diálogo son clave para formar a un profesorado capaz de acompañar trayectorias con sentido “Creo que faltan contenidos como educación emocional o la relación con la familia. Trabajarlos contribuiría a una escuela más inclusiva, al hacernos más conscientes de las distintas necesidades” (P5).

En este sentido, diversos estudios (Coleman-King et al., 2021; Contreras et al., 2016) señalan que los relatos y experiencias vividas, especialmente durante el prácticum, permiten trabajar dilemas educativos con implicaciones éticas y emocionales. Estas prácticas ayudan no solo a analizar conflictos complejos, sino a desarrollar una mirada pedagógica sobre lo cotidiano, como

reclaman quienes trabajan en las etapas finales de la escolarización.

El momento de poder pensar pedagógicamente una situación educativa es siempre con una situación vivida. Cuando tutorizo prácticas, siempre les digo que todas las historias que no han podido solucionar las lleven a las otras asignaturas. No hace falta estar siempre vinculado a la escuela, sino estar siempre pensando en historias escolares. (P2)

Sin embargo, no basta con incorporar contenidos que expongan al alumnado a situaciones socioeducativas diversas y éticamente complejas; también importa cómo se trabaja la dimensión ética-relacional. En la formación docente, el principio de que el método forma parte del contenido adquiere una especial relevancia, el profesorado aprende a enseñar observando a sus formadores “No se puede enseñar lo que hay que hacer si no se hace” (E2).

Esta afirmación supone una llamada de atención a las universidades, no es suficiente con promover principios pedagógicos en el discurso, deben reflejarse en las prácticas formativas. Por ello, es fundamental cuidar la relación educativa durante la formación, no solo explicando su importancia, sino vivenciándola a través de experiencias concretas.

No creo que se tenga que crear un espacio específico para trabajar la dimensión ético-moral. Creo que se puede trabajar dentro de la formación, desde las distintas asignaturas, al crear espacios de diálogo y de escucha. De escucha hacia y entre los estudiantes. Seguramente es importante hacer un acompañamiento personal al estudiantado y esta relación educativa puede modelar dicha dimensión ética-relacional. (P8).

En suma, formar al profesorado para una escolarización más extensa requiere repensar las prácticas universitarias como espacios donde la relación educativa y el compromiso ético se construyan desde la propia experiencia. Pero esta formación no puede depender únicamente de cambios metodológicos o actitudinales; requiere una transformación estructural que la sostenga. En esta línea, el Programa MIF propone una nueva arquitectura para la formación docente en todas las etapas educativas, incorporando prácticas más intensivas, preparación pedagógica más profunda y una mayor conexión con los centros escolares (Martínez et al., 2016).

El prácticum como espacio de construcción docente

Tras reflexionar sobre la dimensión ética en las prácticas pedagógicas universitarias, es necesario atender al papel del prácticum en la construcción de la identidad docente. Acompañar trayectorias escolares más complejas exige más que preparación teórica, requiere haber vivenciado la diversidad real del sistema educativo

Como señalan Colén (2017) y Tejada-Fernández et al. (2017), las prácticas son un momento clave para el posicionamiento ético, pedagógico y profesional del futuro docente. No obstante, este posicionamiento no ocurre de manera espontánea, sino que depende en gran medida del centro asignado y del tipo de realidad educativa que se experimente.

Cada centro escolar y cada situación son muy diversas, y muy cambiantes. [...] El prácticum es un momento muy importante, que ayuda a crear una cierta corresponsabilidad entre los distintos agentes. En función de lo que el estudiante viva durante el prácticum, puede que termine más o menos comprometido con las desigualdades sociales. (P2)

Por ello, es fundamental que el alumnado realice prácticas en centros diversos. La exposición a distintos contextos sociales, desde realidades con fuerte diversidad cultural hasta aquellas marcadas por alta vulnerabilidad, permite desarrollar una mirada crítica, inclusiva y más comprometida.

La formación debe forzarte a salir de tu burbuja, de tu realidad. Si siempre has vivido en “nou barris”, harás prácticas en tu barrio, y no verás otra realidad. Es necesario ver distintas realidades socioeducativas, no podemos solo ir a una tipología de centro. Y las asignaturas deben salir de la realidad estándar. (P4)

A pesar de esta necesidad, no todas las universidades establecen criterios claros para la elección de centros. En muchos casos, el alumnado repite contextos similares al propio o elige por cercanía, perdiendo la oportunidad de ampliar su perspectiva profesional. El sistema de prácticas debería garantizar el contacto con al menos un entorno de mayor complejidad, y establecer criterios mínimos compartidos como la rotación por realidades educativas contrastadas.

Además del contacto con diversas realidades escolares, es clave que el prácticum permita una inmersión real en el proyecto educativo del centro y en su funcionamiento institucional. Así lo expresa un directivo de un instituto-escuela “Los estudiantes del máster vienen muy teóricos, valoran mucho el hecho de estar en el centro, en los claustros, en las clases, como si estuvieran en activo: pero no saben lo que es un proyecto de centro” (E1).

Repensar el prácticum implica superarlo como simple momento de observación o intervención, para transformarlo en una experiencia formativa estratégica y éticamente comprometida con los desafíos actuales de los centros escolares. Esta necesidad es especialmente sentida por quienes sostienen las etapas finales de la escolarización obligatoria. En esta dirección, el Programa Sensei ha comenzado a explorar la continuidad de esta lógica formativa mediante una fase de inducción profesional, que prolonga el acompañamiento en el inicio de la docencia.

Un perfil diverso en los equipos formadores

El perfil de quienes forman al futuro profesorado tiene un impacto significativo en la calidad docente del sistema educativo (Cochran-Smith et al., 2020; Roofe et al., 2023). No obstante, esta calidad suele evaluarse principalmente en función de la experiencia académica o investigadora, sin tenerse en cuenta su compromiso ético. No basta con contar con buenos docentes universitarios, es necesario que sean también referentes de compromiso con lo social como con lo educativo. Está en juego el tipo de profesional que modela al alumnado: su forma de habitar en el aula, abordar conflictos y encarnar los valores propios de la profesión docente.

No solo deben ser maestros en activo, sino también buenos maestros, en el sentido ético. No todos los profesores en activo son adecuados para formar docentes. [...] Las prisas de la universidad por contratar profesores a última hora hace que, aunque estén formados, no estén suficientemente implicados con la institución y los procesos formativos. (P9)

Si se espera que el profesorado acompañe procesos más extensos y

complejos, entonces la universidad no puede limitarse a ofrecer competencias técnicas o recetas didácticas. Debe ofrecer modelos profesionales que muestren cómo acompañar al alumnado y cómo gestionar la convivencia en contextos diversos. Lo que se espera del futuro profesorado también debe reflejarse en quienes los forman. Así lo expresa un director de instituto-escuela “Hace falta una formación específica muy clara para profesorado que vaya a trabajar en estos centros. No haría falta tanto un perfil propio como una actitud diferente; se trata de conseguir un docente que quiera aprender” (E3). En suma, se trata de ser referentes de compromiso con la función docente y con una comprensión crítica de los retos sociales del presente.

En este marco, surgen opiniones opuestas en relación con la diversidad del perfil del profesorado universitario. Por un lado, se valora positivamente la pluralidad de trayectorias, culturas, géneros y enfoques, ya que esta diversidad enriquece la formación y permite ampliar las perspectivas desde las que se analiza la escuela.

Yo siento necesaria la diversidad en cuanto geografía, género, etc.

La diversidad al menos de referentes bibliográficos te abre otros mundos, otras realidades y te permite dialogar con otros saberes.

¿Qué estamos considerando saber válido? ¿Qué referentes estamos proporcionando? (P7)

Desde esta visión, la diversidad no es solo un gesto simbólico, sino un recurso pedagógico que ayuda al alumnado a construir su identidad docente desde múltiples miradas.

Otras voces, sin embargo, argumentan que la diversidad no debe traducirse en cuotas o representaciones obligatorias, sino en una responsabilidad compartida por todo el profesorado: generar espacios críticos donde se debatan estas realidades “La responsabilidad es compartida y no solo se puede dejar en manos de gente que pertenece a dichos colectivos. Son las distintas asignaturas que han de incluir el debate sobre estas preocupaciones” (P4).

En definitiva, el desafío de una escolarización ampliada también exige repensar la selección y preparación de quienes forman al profesorado, incorporando perfiles capaces de integrar compromiso ético, experiencia educativa y una mirada crítica del sistema educativo.

Conclusiones

La posibilidad de ampliar la escolarización obligatoria hasta los 18 años reabre un debate de fondo sobre la finalidad de la educación básica y sobre el tipo de profesorado necesario para acompañar trayectorias educativas más largas, diversas y complejas. En este contexto, la formación docente se presenta como un elemento clave del sistema educativo, tanto en la etapa formativa inicial como en el desarrollo profesional del docente. Los hallazgos obtenidos en este estudio, a partir del análisis del caso catalán y de las voces de distintos actores educativos, permiten identificar algunos desafíos fundamentales que merecen ser abordados con la profundidad y el compromiso que su complejidad demanda.

A partir de las cuatro dimensiones analizadas, emergen tensiones y propuestas que apuntan en una misma dirección: la necesidad de repensar la formación docente desde una lógica más comprometida, contextualizada y ética. En primer lugar, el acceso a la profesión continúa siendo un punto crítico. Aunque Cataluña ha implementado instrumentos como la Prueba de Aptitud Personal (PAP), sigue pendiente un debate más amplio sobre el papel del compromiso ético en el ingreso a los estudios de magisterio y a la profesión docente. Este compromiso no puede limitarse a una declaración de intenciones ni a una evaluación instrumental; debe entenderse como una dimensión que se construye y se cultiva a lo largo de la formación. Ahora bien, este debate no puede obviar los riesgos de inequidad que conllevan algunos filtros de acceso. Criterios como la exigencia de trayectorias de voluntariado o experiencias previas, si no se aplican con cautela, pueden favorecer a quienes cuentan con mayor capital social, generando nuevas formas de exclusión en el acceso a la profesión.

En segundo lugar, los formadores universitarios tienen un papel fundamental en este proceso. La universidad no puede delegar exclusivamente en los contenidos su función formadora; también debe interpelarse sobre cómo se enseñan esos contenidos, qué experiencias se ofrecen al estudiantado y qué modelos se presentan como referentes. El compromiso con la docencia, con la diversidad y con la justicia social debe hacerse tangible en las propias prácticas pedagógicas universitarias. La formación inicial debe ofrecer experiencias

significativas que permitan al futuro docente comprender el sentido profundo de la tarea educativa y asumir un compromiso ético con la realidad educativa.

La tercera dimensión clave es el *practicum*. Se insiste, desde hace años, en la importancia de conectar la teoría con la práctica, pero este trabajo pone en evidencia que no basta con acercar al futuro profesorado a las aulas. A fin de responder a las demandas de una escolarización más extensa e inclusiva, resulta prioritario garantizar prácticas en contextos reales y diversos que permitan una inmersión auténtica en la complejidad del sistema educativo. A su vez, esto requiere criterios claros para la selección de centros formadores, así como fortalecer los vínculos entre universidad, escuela y entorno social, donde la experiencia práctica deje de ser un episodio aislado para convertirse en un verdadero eje vertebrador de la formación. Solo así es posible ampliar la mirada pedagógica y social del futuro profesorado, y evitar una formación centrada en escenarios homogéneos o poco representativos. Ahora bien, repensar el *practicum* también implica cuestionar sus límites temporales. En este sentido, iniciativas como el programa Sensei avanzan hacia una lógica de inducción profesional que extiende el acompañamiento más allá de la formación inicial, facilitando una incorporación progresiva y con mayor apoyo al inicio del ejercicio docente.

En cuanto al perfil de los equipos formadores, se destaca la necesidad de contar con profesionales que no solo posean experiencia académica o investigadora, sino que también estén verdaderamente comprometidos con su labor educativa y con los valores que esta implica. La diversidad de trayectorias, perspectivas y enfoques se presenta aquí no como un valor simbólico, sino como una condición pedagógica que enriquece la formación y amplía la comprensión del rol docente. Este desafío invita también a repensar la arquitectura misma de la formación docente, avanzando hacia un modelo más integrado, con una mayor vinculación entre teoría y práctica, y una conexión más estrecha con los centros educativos.

La experiencia catalana aporta ejemplos concretos que permiten identificar caminos posibles hacia un modelo formativo más coherente, vinculado a la práctica y atento a las demandas reales de un sistema educativo más integrado. Iniciativas como el Programa MIF, el modelo de institutos-escuela o el programa Sensei no resuelven todos los problemas, pero permiten

vislumbrar caminos posibles en un momento clave de transformación educativa.

La actual revisión de los planes de estudio universitarios, a raíz de la aprobación de la LOSU (2023), representa una oportunidad que no debería desaprovecharse. Es el momento de plantear una propuesta formativa donde la ética, la práctica y la diversidad tengan un papel central. Lejos de limitarse a una actualización curricular, el desafío consiste en construir una propuesta formativa que proporcione al futuro profesorado que acompañe esta nueva etapa educativa, marcada por la posible extensión de la escolarización obligatoria y por nuevas demandas formativas, de marcos conceptuales, herramientas pedagógicas y experiencias formativas acordes con la complejidad de la práctica educativa actual.

A pesar de las aportaciones del estudio, es importante considerar algunas limitaciones que ayudan a contextualizar sus alcances. En primer lugar, el enfoque centrado en la Comunidad Autónoma de Cataluña ofrece una mirada contextualizada que ayuda a entender la realidad educativa de este territorio, pero podría dificultar la proyección de los hallazgos a otros contextos del Estado español. Futuras investigaciones comparativas en otras comunidades autónomas permitirían contrastar realidades y enriquecer el análisis de las políticas de formación docente en relación con la ampliación de la escolarización obligatoria. En segundo lugar, si bien la selección de participantes fue diversa en cuanto a perfiles profesionales y niveles de experiencia, cabe señalar que algunos actores educativos, como estudiantes en formación avanzada, no estuvieron representados directamente. Ampliar en futuras investigaciones la variedad de voces permitiría complementar las perspectivas recogidas.

Referencias bibliográficas

- Albaigés, B., y Martínez, M. (2013). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Fundació Jaume Bofill. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/lestat-de-leducacio-catalunya-anuari-2013>
- Ametller, J., y Codina, F. (Eds.). (2017). *La mejora de la formación inicial de docentes: Reflexiones y propuestas*. Programa de Mejora e Inno-

- vación en la Formación Inicial de Maestros. Colección Documentos MIF.<http://www.educacionyfp.gob.es/yosoyprofe/dam/jcr:09bbccce-94c8-4bed-9c44-70740df54bf2/180629%20modeloformativoes.pdf>
- Bolívar, A., y Pérez-García, P. (2022). El compromiso y la ética profesional en el acceso a la docencia. *Innovación educativa*, 32. <https://doi.org/10.15304/ie.32.8699>
- Brown, A., y Danaher, P. A. (2019). CHE principles: Facilitating authentic and dialogical semi-structured interviews in educational research. *International journal of research & method in education*, 42(1), 76-90. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1379987>
- Cochran-Smith, M., Grudnoff, L., Orland-Barak, L., y Smith, K. (2020). Educating Teacher Educators: International Perspectives. *The New Educator*, 16(1), 5-24. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2019.1670309>
- Coleman-King, C., Anderson, B. N., y Koerber, N. (2021). Black Women's Labor and White Ally Development in an Urban Teacher Education Program. *Frontiers Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.501960>
- Colén, M. T. (Ed.) (2017). *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros. Una visión caleidoscópica*. Octaedro.
- Consejo Escolar del Estado. (2023). *Informe del Consejo Escolar del Estado 2023*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://www.educacionfydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2023.html>
- Contreras, J., Arbiol, C., Arnaus, R., Blanco, N., Gabbarini, P., López, A., Molina, M., Nuri, A., Orozco, S., y Ventura, M. (2016). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*. Octaedro.
- Departament d'Educació. (2023). *Programa Sensei*. <https://educacio.gencat.cat/ca/arees-actuacio/professors/formacio/programasensei/inici/>
- Escudero, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79–103. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350-04.html>
- Eurydice (2022). *Compulsory education in Europe 2022/23*. Publications

- Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/256c8983-4aa6-11ed-92ed-01aa75ed71a1>
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Hattie, J. (2003, October). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* [Comunicación Oral]. Australian Council for Educational Research, Melbourne, Australia. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.
- Manso, J. (2021). El acompañamiento y la inserción profesional de los docentes noveles. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 1-4. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18441>
- Manso, J., y Garrido-Martos, R. (2021). Formación inicial y acceso a la profesión: qué demandan los docentes. *Revista de Educación*, 393, 293–319. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-494>
- Martínez, M. (2020). Sobre la transformación de la formación inicial y el acceso a la profesión docente. *Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, 5, 129-136. <http://revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/103>
- Martínez, M., Prats, E., y Marín, A. (2016). La millora de la formació inicial de mestres: El Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres, MIF. *Revista Catalana de Pedagogía*, 9, 24-42. <http://www.publicacions.iec.cat>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Documento para Debate. 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Muñiz-Rodríguez, L., Alonso Velázquez, P., Rodríguez Muñiz, L. J., y Valcke, M. (2016). ¿Hay un vacío en la formación inicial del profesorado de matemáticas de Secundaria en España respecto a otros países? *Revista de Educación*, 372, 111–140. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-317>
- OCDE (2015). *In it together: Why less inequality benefits all*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264235120-en>
- OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d->

0bc92a-en

- OCDE (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Oliver-Trobart, M. F., Rosselló-Ramon, M. R., Comas-Forgas, R., Calvo-Sastre, A., y Sureda-Negre, J. (2021). Modelo para las pruebas de admisión a los estudios de maestro a partir de un proceso de diseño participativo. *Revista de Educación*, 393, 253-283.
- Oser, F., Heinrichs, K., Bauer, J., y Lovat, T. (Eds.) (2021). *The International Handbook of Teacher Ethos. Strengthening Teachers, Supporting Learners*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-73644-6>
- Parlament de Catalunya. (2009). *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/2009/07/10/12>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Rivas Guzmán, K., Caldúch, I., y Prats Gil, E. (2024). Iniciativas de Innovación Educativa y Justicia Social en Cataluña. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 22(4), 53-66. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.003>
- Rodas, F. D., y Pacheco, V. G. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>
- Roofe, C., Maude, K., y Sunder, S. G. (2023). From classroom teacher to teacher educator: Critical insights and experiences of beginning teacher educators from Jamaica, England and United Arab Emirates. *Power and Education*, 15(1), 23–36. <https://doi.org/10.1177/17577438221112536>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2015). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th Ed.). Sage.
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M.L., y Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 19(9), 91-114.
- UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. UNESCO.
- UNESCO (2020). *Guía para el Desarrollo de Políticas Docentes*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>

