



Artículo Original / Original Article

Tendencias temáticas en los trabajos finales del Máster de Formación del Profesorado en la especialidad de inglés

Master's Degree on Teaching Training: Thematic Trends on the English Speciality Dissertations

Ingrid Mosquera Gende; Alexandra Santamaría Urbietta

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

Email de correspondencia: ingrid.mosquera@unir.net

Cronograma editorial: *Artículo recibido 10/05/2023 Aceptado: 23/05/2023 Publicado: 01/07/2023*

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia:

Mosquera Gende, Ingrid; Santamaría Urbietta, Alexandra (2023). Tendencias temáticas en los trabajos finales del Máster de Formación del Profesorado en la especialidad de inglés. *EDUCA International Journal*, 2 (3), 193-215. <https://doi.org/10.55040/educa.v3i2.63>

Contribución específica de los autores: Todos los autores han colaborado de forma equitativa en el trabajo.

Financiación: No existió financiación para este proyecto.

Consentimiento informado participantes del estudio: No procede

Conflicto de interés: Los autores no señalan ningún conflicto de interés.



Resumen

Este trabajo se centra en el análisis temático de los trabajos finales del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de los cursos 19/20, 20/21 y parte del curso 21/22 en la especialidad de lengua inglesa en España. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación de carácter mixto, comenzando por una revisión sistematizada de los repositorios de las universidades españolas. Se ha contado con una muestra de 607 trabajos a partir de la que se han establecido siete categorías temáticas básicas, desde una perspectiva tanto inductiva, teniendo en cuenta trabajos previos, como deductiva, dejando espacio para elementos emergentes. Las temáticas más recurrentes hacen referencia a las categorías de cultura, destrezas de la lengua inglesa y trabajos que se centran en el uso de metodologías innovadoras. Igualmente, se han estudiado las combinaciones temáticas más frecuentes, siendo la de cultura e inclusión la que cuenta con una mayor incidencia. Los resultados revelan que la conexión del inglés con el componente cultural sigue muy presente hoy en día, aunque se observa la presencia habitual en estas investigaciones incipientes de elementos innovadores relacionados con las metodologías activas o las herramientas digitales.

Palabras clave

Formación de profesorado; lengua inglesa; tendencias temáticas; trabajo de fin de máster.

Abstract

This paper focuses on a thematic analysis of the dissertations of students in the Master's Degree in Teacher Training for Compulsory Secondary Education and Baccalaureate, Vocational Training and Language Teaching of the courses 19/20, 20/21 and part of the course 21/22 in the specialty of the English language in Spain. For this purpose, a mixed research has been carried out, starting with a systematized review of the repositories of Spanish universities. A sample of 607 papers was used to establish seven basic thematic categories, from both an inductive perspective, taking into account previous research, and a deductive one, leaving room for emerging elements. The most recurrent themes refer to the categories of culture, English language skills and projects that focus on the use of innovative methodologies. Likewise, the most frequent thematic combinations have been studied, with culture and inclusion being the one with the highest incidence. The results reveal that the connection of English with the cultural component is still very present today, although the usual presence of innovative elements related to active methodologies or digital tools is observed in these incipient investigations.

Key words

Master's degree dissertation; English language; teacher education; thematic trends.



1. Introducción

La finalidad de esta investigación es hacer una revisión y categorización temática de los trabajos fin de máster de la especialidad de inglés del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (en adelante nos referiremos al máster con las siglas MFP, Máster de Formación del Profesorado) de los tres últimos cursos académicos. Esto nos ha permitido analizar las tendencias temáticas que se han venido dando en los últimos años en España. A partir de este análisis, se ha reflexionado acerca de la situación actual y sobre el camino a tomar en referencia al desarrollo de este tipo de propuestas de fin de estudios.

Las últimas cifras recogidas por el Ministerio de Universidades (Subdirección General de Actividad Universitaria Investigadora de la Secretaría General de Universidades, 2020) contabilizan un total de 83 universidades, 50 públicas y 33 privadas en España, impartiendo 3.567 titulaciones de máster. De todas ellas, 72 ofertan el MFP, incluida la especialidad de inglés (López Ramos *et al.*, 2020).

El Máster en Formación del Profesorado en España

El máster con el que se cuenta en la actualidad, Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, es la sexta propuesta que se ha desarrollado desde el modelo inicial, vigente entre 1835 y 1850, aproximadamente (Viñao, 2013). El presente máster se aprobó en diciembre de 2007 (Boletín Oficial del Estado, 2007), sustituyendo al conocido como CAP (Curso de Adaptación Pedagógica), que funcionó entre los años 1970 y 1990. Las diferencias con su predecesor eran considerables, al menos en referencia a la mayor duración y al elevado coste económico que tenían para el estudiantado. Además, el nuevo máster hace hincapié en el aprendizaje activo del alumnado y en sus competencias, más que en los contenidos (Ortega Navas *et al.*, 2021b; Rodríguez Torres, 2012), poniendo el acento en la parte práctica, con un 40 % de carga, frente al 10 % del CAP (López Ramos *et al.*, 2020).

Este nuevo máster, denominado de modos diferentes en las distintas universidades (ANECA, 2015), supuso un cambio en el modelo de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. Se trata de una formación didáctica y pedagógica de 60 créditos europeos (denominados ECTS, del inglés *European Credit Transfer and Accumulation System*)



distribuidos en dos bloques fundamentales: uno teórico, a su vez dividido en una parte general y otra específica, y uno práctico, que incluye el Prácticum y el Trabajo Fin de Máster (TFM) (Manso y Martín, 2014). En relación con las especialidades que se pueden encontrar en cada universidad, cada una de ellas decide cuáles ofertar y cómo agruparlas por itinerarios (Valdés *et al.*, 2015).

En todo caso, a pesar del cambio, muchos aspectos quedaban en el aire y fueron, y aún lo son hoy en día, criticados (Viñao, 2013). Entre las principales críticas que se le achacan a este modelo, algunos autores inciden en que no ha cumplido con las expectativas de cambio con respecto al CAP y que sigue sin encontrarse el camino adecuado para acercar la teoría a la práctica de las aulas (Cachón *et al.*, 2015; Escudero, 2019; Escudero *et al.*, 2019; Viñao, 2013). Añadido a ello, otros autores señalan problemáticas concretas que han encontrado durante el ejercicio docente. Así, por ejemplo, Fernández-Abia *et al.* (2018), en un estudio en el área de Ingeniería de los Procesos de Fabricación, destaca que resulta complicado valorar las competencias adquiridas o que existe una gran disparidad y falta de objetividad en la evaluación. Por otro lado, Sánchez Gómez y Tovar Pescador (2011), analizando el cambio que suponía la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, subrayaban la inconsistencia en la valoración de la dedicación docente y la disparidad de créditos de una universidad a otra, algo también señalado por la propia Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2015). Igualmente, se encuentran bastantes reticencias en torno a la división del máster en dos bloques perfectamente delimitados, uno teórico y otro práctico, que fomentan esa distancia, muy comentada, entre la teoría universitaria y la práctica real de aula (Manso y Martín, 2014; Valdés *et al.*, 2015). El hecho de haber escogido un modelo sucesivo, grado más máster, en vez de uno integrado, como sucede en otros países cercanos, también ha sido criticado por contribuir a una diferenciación de saberes y competencias que no deberían ser compartimentadas, según los detractores (López Ramos *et al.*, 2020; Valdés *et al.*, 2015).

Parte práctica del máster: prácticum y trabajo fin de máster

Poniendo el foco en la parte práctica del máster, esta cuenta con el prácticum, que debe ser presencial (López Ramos *et al.*, 2020), y con el Trabajo Fin de Máster, que suele suponer seis créditos ECTS del total (ANECA, 2015; Manso y Martín, 2014; Valdés *et al.*, 2015). En



concreto, en la mayoría de los másteres de un año, como el que se trata en estas líneas, se dedican seis créditos ECTS al TFM, pero se pueden encontrar propuestas de hasta 12 créditos (Syroyid, 2021). Cuando se habla del Trabajo Fin de Máster, hablamos de un trabajo académico original, de carácter autónomo, que cada estudiante deberá defender ante un tribunal, después de haber estado bajo la dirección, la supervisión y la guía de una persona perteneciente al cuerpo de profesorado universitario con el título de doctor (Syroyid, 2021; Valdés *et al.*, 2015). El Trabajo Fin de Máster debe ser un proyecto final fruto de todo los conocimientos y competencias adquiridas o desarrolladas a lo largo del máster. Concretamente, en el caso de los TFM de Educación, estos también deben constituir una oportunidad para los futuros docentes de mostrar su capacidad de transferencia de lo aprendido a escenarios reales (Ortega Navas *et al.*, 2021b). Estos trabajos suponen un reto para los estudiantes, que tendrán que seguir desarrollando, durante su elaboración y posterior defensa, las competencias y habilidades relacionadas, tales como el pensamiento crítico o la comunicación oral, entre otras (Ortega Navas *et al.*, 2021b).

Cierto es que, en los primeros años de su implementación, algunas universidades, y consecuentemente el propio estudiantado, interpretaban el TFM como la presentación de una programación didáctica o de la memoria del prácticum, pero fue la propia ANECA (2015) la que señaló la necesidad de desvincularlo de esas ideas iniciales. En la actualidad, se suele referir a una propuesta de innovación educativa, de intervención socio-socioeducativa, de revisión bibliográfica o de investigación (Manso y Martín, 2014; Ortega Navas *et al.*, 2021b; Syroyid, 2021; Valdés *et al.*, 2015). En ese primer estadio, la ANECA (2015) también destacó la diversidad de criterios en relación con la calificación o con las modalidades de defensa oral del trabajo. Igualmente, hoy en día, sigue existiendo disparidad en lo referente, por ejemplo, a la extensión máxima de este tipo de trabajos, aunque suele oscilar entre un mínimo de 35 o 40 páginas y un máximo de entre 60 u 80 (Syroyid, 2021).

Existen propuestas muy interesantes para intentar mejorar diferentes aspectos del proceso de elaboración y defensa de los TFM. Así, es posible encontrar proyectos que promueven la difusión de los resultados, haciendo protagonista al propio estudiantado (Chaves y García, 2021) u otros que buscan una reducción de la ansiedad en la parte de la defensa. En esa exposición final, suelen presentarse dificultades debido a que los estudiantes no cuentan con una formación competencial específica previa, lo que puede desembocar en la mencionada



ansiedad y, consecuentemente, en una falta de correspondencia entre la calidad del trabajo escrito y la de la defensa oral (Fidalgo *et al.*, 2019; Onieva-López, 2016). Por su parte, el alumnado destaca la importancia del componente personal y emocional, en el que los directores, también denominados tutores, desempeñan un papel fundamental (Crisol y Caurcel, 2020; Gómez-Trigueros, 2021; Mosquera Gende, 2021).

Bloques temáticos

Una de las primeras decisiones a las que tiene que enfrentarse un o una estudiante que se dispone a realizar su TFM es la elección del tema. En los últimos años se han publicado diferentes guías que pueden servir de ayuda, tanto a discentes como a docentes, a la hora de redactar el trabajo, pero no suelen incluir un apartado o capítulo específico dedicado a la elección de la temática, aunque sí aparezca mencionada con mayor o menor grado de profundidad (Ortega Navas *et al.*, 2021a; Pérez y Pennock-Speck, 2015; Sánchez, 2021; Santos y Hernando, 2018). También resulta especialmente destacable el artículo de Tafazoli (2021) en el que el autor realiza una revisión integradora de los trabajos académicos publicados entre 2010 y 2020 sobre las nuevas alfabetizaciones del profesorado de idiomas.

En referencia al caso concreto de la especialidad de inglés, existe un libro muy reciente que se ocupa específicamente de la descripción y clasificación de las temáticas actuales. Este volumen puede resultar de interés para los estudiantes que se dispongan a realizar sus trabajos en torno al área de la educación y de la lingüística aplicada (Mohebbi y Coombe, 2021). Se trata de una obra coral en la que, en los diferentes capítulos, reconocidos investigadores expertos del área de la didáctica de la lengua ofrecen, no únicamente un resumen de temáticas concretas, sino también posibles preguntas de investigación y referencias bibliográficas relacionadas. Ciertamente es que su perspectiva anglosajona hace que algunas de las propuestas se alejen de la realidad de las aulas en España, aunque es una referencia básica a tomar en consideración. Son 152 capítulos enmarcados en nueve grandes bloques que se pueden ver reflejados en la Tabla 1.

Tabla 1. Bloques temáticos sobre educación y lingüística.

Bloques	Temáticas incluidas
Enseñanza	AICLE, análisis del discurso, inglés académico, inglés para fines específicos, inglés como lengua internacional, enseñanza de lenguaje inclusivo, lengua e identidad, pragmática, motivación, materiales para la clase de lengua, enseñanza de lengua basada en tareas.
Aprendizaje	Aprendizaje de lengua basado en tareas, estrategias de aprendizaje, aprendizaje más allá del aula, metacognición, memoria de trabajo, aprendizaje de vocabulario.
Evaluación	Adecuar la evaluación a diferentes estándares y marcos, evaluar la pronunciación, evaluar la comprensión oral, evaluar aspectos pragmáticos, la evaluación como aprendizaje, retroalimentación oral, coevaluación, el portafolio, la evaluación de la traducción, la evaluación en la expresión escrita, la evaluación en el inglés académico, la evaluación en el inglés con fines específicos, la evaluación del vocabulario, los efectos de la evaluación.
Destrezas lingüísticas	Expresión escrita colaborativa, lectura extensiva, desarrollo de la comprensión oral, el acento extranjero, inferencias léxicas, géneros orales académicos, enseñanza y aprendizaje de vocabulario, la fluidez en el habla.
Formación docente	El uso de corpus en el aula, formación docente en el área de inglés académico, las emociones en el aula de inglés como segunda lengua, la motivación de los docentes de inglés, síndrome del docente quemado/a (<i>burnout</i>), la profesionalidad del profesorado de inglés, la autopercepción de eficacia de los docentes de inglés, formación continua, el docente como investigador, la dicotomía profesorado nativo/no nativo, profesorado de inglés en contextos no presenciales, la práctica reflexiva del docente de inglés.
Tecnología aplicada a la educación	La comprensión oral a través del ordenador, aprendizaje a través de juegos online, géneros digitales y aprendizaje de inglés académico, géneros digitales, redes sociales, aprendizaje informal, inteligencia artificial para el aprendizaje de lenguas, corrección automática en la expresión oral.
Política lingüística	Bilingüismo, los libros de texto y la ideología, el inglés en la Educación Superior, los valores en la clase de inglés.
Investigación	Historia de la enseñanza de las lenguas y de la lingüística aplicada, motivación intrínseca, investigación cuantitativa, el docente investigador.
Lingüística aplicada a la adquisición de una segunda lengua	Alternancia y cambio de código en el contexto bilingüe, complejidad cognitiva de las tareas, corpus en lingüística aplicada, análisis de género basado en corpus, aprendizaje y conocimiento implícito y explícito, teoría de las inteligencias múltiples, interacción entre iguales en el aula, plurilingüismo en la enseñanza de inglés como segunda lengua, competencia sociolingüística en el aprendizaje de una segunda lengua.

Fuente: adaptado de Mohebbi y Coombe (2021).



2. Objetivos

A partir de la revisión realizada, se plantean los siguientes objetivos:

- Determinar las categorías temáticas más frecuentes en los trabajos finales del Máster de Formación del Profesorado en la especialidad de inglés.
- Analizar las combinaciones temáticas que, con mayor frecuencia, se estudian en los trabajos finales del MFP en la especialidad de inglés.

Con ello, se espera que la presente investigación pueda proporcionar una orientación valiosa para la formación docente en la especialidad de lengua inglesa, puesto que, al conocer las temáticas más recurrentes y las combinaciones temáticas más frecuentes en los trabajos finales, se pueden diseñar programas de formación que aborden los aspectos clave y las necesidades específicas de los futuros docentes, considerando que la mejora de la formación del profesorado suele ser uno de los puntos más demandados entre los educadores (Desimone, 2009; Mosquera Gende, 2023; Russ *et al.*, 2016). Asimismo, el presente análisis temático podrá ayudar a identificar enfoques pedagógicos innovadores y metodologías efectivas que están siendo exploradas por los estudiantes de posgrado. Finalmente, igualmente se espera que un análisis como el que aquí se presenta pueda servir como punto de partida para futuras investigaciones, además de generar conocimiento adicional sobre las necesidades y desafíos de la enseñanza del inglés en el contexto educativo actual.

3. Método

Para analizar las tendencias temáticas de los trabajos finales del MFP, se ha seguido un enfoque de análisis mixto. En primer lugar, se han revisado los repositorios de 83 universidades españolas con la finalidad de encontrar todos los trabajos de fin de máster de la especialidad de inglés de los cursos 19/20, 20/21 y 21/22, puesto que algunas universidades ya han comenzado a publicar los de este mismo período (Subdirección General de Actividad Universitaria Investigadora de la Secretaría General de Universidades, 2020).

Como se puede observar en la Tabla 2, en este primer estadio de la investigación no se han encontrado repositorios en 13 de ellas (15,66 %). Algunas tienen el repositorio desactualizado y no cuentan con trabajos de esos años (3,61 %). Además, se han encontrado



dos en las que este es privado, y solo es accesible para personal y alumnado matriculado (2,41 %).

Tabla 2. Porcentaje de universidades y de trabajos analizados.

Circunstancia	N (83)	% del total de universidades
Cuentan con repositorio	65	78,32
No cuentan con repositorio	13	15,66
Repositorio privado	2	2,41
Repositorio desactualizado	3	3,61
Circunstancia	N (72)	% de universidades con máster
Algunos de los casos anteriores	7	9,72
Sin trabajos de inglés	40	55,56
Con trabajos de inglés	25	34,72

Fuente: elaboración propia

Es preciso recordar que solo 72 de las 83 universidades imparten el Máster de Formación del Profesorado (López Ramos *et al.*, 2020), por ello, la mayoría de las cifras deben interpretarse tomando ese dato como punto de partida (ver Tabla 2). De entre las 72 universidades que cuentan con un repositorio público, solo un 34,72 % incluye algún trabajo de la especialidad de inglés, contabilizándose un total de 607 trabajos de fin de máster de esta especialidad.

También se debe subrayar que cada universidad tiene sus propios criterios de publicación de trabajos fin de grado o fin de máster. Algunas publican en sus repositorios todos los trabajos defendidos, mientras que otras únicamente publican aquellos que obtienen cierta calificación o que han sido premiados por la propia universidad por su calidad.

Una vez realizada esta búsqueda, se ha empleado una combinación de lógica deductiva, considerando los resultados obtenidos tras analizar todos los TFM encontrados en los repositorios, e inductiva, teniendo en cuenta la clasificación de Mohebbi y Coombe (2021). A partir de esta combinación, se han propuesto siete categorías para la clasificación de todos los trabajos, tal y como se puede ver recogido en la Tabla 3.

Tabla 3. Categorías temáticas de los TFM.

	Temática	Codificación	Descripción
1	Tecnología aplicada a la educación	HERR	Herramientas digitales.
2	Aspectos concretos de la lengua	DEST	Destrezas de la lengua, vocabulario, pronunciación o gramática.
3	Metodologías activas e innovación	METO	Metodologías, técnicas, enfoques, materiales o recursos no tecnológicos que puedan implicar una mejora y una innovación. Se incluyen en este apartado los trabajos relacionados con AICLE.
4	Motivación	MOTI	Aspectos motivaciones, emocionales y psicológicos implicados en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua inglesa.
5	Cultura	CULT	Literatura, música, cine, series o cualquier otra disciplina de corte artístico.
6	Inclusión	INCL	Inclusión, coeducación y género.
7	Programaciones	PROG	Programaciones anuales para la asignatura de inglés.

Fuente: elaboración propia

La columna de codificación presenta las siglas con las que se hará referencia a cada una de las categorías temáticas en tablas posteriores. Todos los trabajos se categorizaron en un *Google Sheets*, tanto en relación con su categoría temática principal como con la secundaria, en caso de contar con ella (ver Tabla 5 en el apartado siguiente).

Tal y como se puede observar en las tablas anteriores y en las posteriores, la parte de análisis cuantitativo se realiza empleando porcentajes, al estar tratando en todo momento con variables categóricas.

4. Resultados

Como se adelantaba, se han encontrado 607 trabajos de la especialidad de inglés, de los cuales 287 pertenecen al curso 19/20, 301 corresponden al curso 20/21 y únicamente 19 aparecen reflejados en el curso 21/22, que continuaba impartándose en el momento de cerrar esta investigación por lo que no disponemos de los datos completos correspondientes a ese curso. Para garantizar la fiabilidad de la clasificación de los trabajos, dos investigadoras han realizado la clasificación de todos ellos de manera independiente, comparando posteriormente las dos clasificaciones y revisando las decisiones tomadas.

En la Tabla 4 se puede ver la clasificación de los 607 trabajos teniendo en cuenta lo que se ha denominado como "categoría temática principal". Se trata del núcleo temático fundamental del TFM. En esta tabla, se puede observar que cuatro de las siete categorías destacan sobre el resto, suponiendo el 75,95 % del total. Se trata de los trabajos que tratan temáticas culturales (22,24 %), los referidos a las diferentes destrezas del inglés (19,44 %), los relacionados con metodologías, técnicas y recursos innovadores (18,78 %), y, un poco por detrás, los trabajos que presentan programaciones anuales para el aula de inglés (15,49 %). Con menos de un 10 % cada una se encuentran los TFM cuyas temáticas principales hacen referencia a temas motivacionales (8,57 %), a herramientas digitales concretas (8,40 %) o a estudios acerca de la inclusión (7,08 %).

Tabla 4. Porcentajes de trabajos en cada categoría principal.

Categoría principal	Nº de trabajos	%
1 HERR	51	8,40
2 DEST	118	19,44
3 METO	114	18,78
4 MOTI	52	8,57
5 CULT	135	22,24
6 INCL	43	7,08
7 PROG	94	15,49
TOTAL	607	100

Fuente: elaboración propia

En lo que respecta a estas categorías principales, se observa que los aspectos culturales, frecuentes en las clases de lengua inglesa, siguen presentes hoy en día, aunque se ha podido encontrar, ya en el análisis cualitativo, que existe cierta renovación en relación con sus temáticas. Destacan la música, las canciones o la literatura, cuya presencia es común en las aulas de idioma, pero también sobresale la presencia de los cómics y las series de televisión, unas temáticas más actuales. El teatro también sigue contando con su espacio. En ese mismo sentido, las destrezas de la lengua siempre están presentes, bien sea a través de la pronunciación, o de las destrezas de expresión en general, o bien a través del vocabulario o de la gramática. Igualmente comienzan a destacar los trabajos en los que se habla de gamificación, de

aprendizaje cooperativo, de la clase invertida, del aprendizaje basado en proyectos o, un poco más frecuente en la clase de idiomas, del aprendizaje basado en tareas. Es decir, se pasa de metodologías más propias de la enseñanza de lenguas, como podría ser esta última, a metodologías y técnicas más generalistas. Por supuesto, el enfoque AICLE (Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras, traducción del inglés CLIL, *Content and Language Integrated Learning*) y la educación bilingüe también tienen su espacio entre los trabajos analizados.

Además, en 159 de los trabajos se detectó una categoría secundaria que complementaba a la principal. En la Tabla 5 se puede observar cómo las metodologías y las destrezas formaban parte de más del 50 % de los trabajos con doble categoría, con un 30,19 % y un 25,16 % respectivamente. En el análisis cualitativo, se pudo apreciar que muchos de los trabajos que combinaban dos categorías temáticas hacían referencia a la metodología escogida para llevar a cabo su propuesta y muchos otros incidían en las destrezas del inglés que se intentaban mejorar a través de su intervención.

Tabla 5. Porcentajes de trabajos en cada categoría secundaria.

	Categoría principal	Nº de trabajos	%
1	HERR	15	9,43
2	DEST	40	25,16
3	METO	48	30,19
4	MOTI	12	7,55
5	CULT	17	10,69
6	INCL	27	16,98
7	PROG	0	0

Fuente: elaboración propia

Además de saber qué categorías aparecieron como destacadas entre las secundarias, también resulta importante conocer cómo se combinaban las categorías entre sí. En la Tabla 6 se recogen todas las combinaciones temáticas que se han dado en los 159 trabajos en los que se apreció un doble foco temático. Entre todas ellas, destaca la combinación de cultura, como temática principal, e inclusión como temática secundaria (15,09 %). Otras combinaciones que destacan son las de las destrezas y las metodologías (7,55 %), las herramientas digitales y las destrezas (8,81 %), la inclusión como principal y la cultura como secundaria (6,29 %), la

motivación y las metodologías (7,55 %), la combinación de cultura y destrezas (6,29 %) y la de cultura y metodologías, con el mismo porcentaje que la anterior.

Tabla 6. Combinaciones de categorías temáticas.

	Categoría principal	Categoría secundaria	Nº de trabajos	%
1	DEST	METO	12	7,55
2	DEST	HERR	6	3,77
3	DEST	MOTI	4	2,52
4	DEST	INCLU	1	0,63
5	DEST	CULT	5	3,14
6	HERR	METO	4	2,52
7	HERR	MOTI	2	1,26
8	HERR	DEST	14	8,81
9	HERR	INCL	1	0,63
10	PROG	METO	7	4,40
11	PROG	DEST	1	0,63
12	INCL	HERR	1	0,63
13	INCL	CULT	10	6,29
14	INCL	METO	3	1,89
15	INCL	DEST	2	1,26
16	METO	DEST	9	5,66
17	METO	MOTI	4	2,52
18	METO	INCL	1	0,63
19	METO	HERR	6	3,77
20	MOTI	METO	12	7,55
21	MOTI	HERR	1	0,63
22	MOTI	CULT	2	1,26
23	MOTI	DEST	4	2,52
24	CULT	HERR	1	0,63
25	CULT	MOTI	2	1,26
26	CULT	DEST	10	6,29
27	CULT	INCL	24	15,09
28	CULT	METO	10	6,29
	TOTAL		159	100

Fuente: elaboración propia

Como ya se adelantaba al comentar tablas anteriores, al realizar el análisis cualitativo de los trabajos, la cultura sobresale como clave en muchos de ellos, bien sea como temática

única o bien en combinación con otras categorías. Al hacer referencia a la combinación de cultura e inclusión, se está haciendo referencia a trabajos que ponen el foco en la competencia intercultural o en la inclusión desde el punto de vista de la diversidad social. Temas como la inmigración, el tratamiento de los valores o la multiculturalidad en el aula estarían dentro de esta combinación que ha resultado ser la más recurrente. Si se contabilizan las combinaciones, sin tomar en cuenta que las categorías sean principales o secundarias, en la Tabla 7 se puede observar que las dos categorías cuya combinación es más repetida es la de inclusión y cultura, con un 21,38 % del total de combinaciones. A continuación, pero casi a diez puntos de distancia, le sigue la combinación de destrezas del inglés y metodologías innovadoras, con un 13,21 %, una cifra muy parecida a la combinación de destrezas y herramientas digitales (12,58 %). Las dos últimas combinaciones destacadas son las que se refieren a la motivación y al uso de metodologías y técnicas innovadoras (10,06 %) y a la de la cultura y destrezas de la lengua inglesa (9,43 %).

Tabla 7. Porcentajes de trabajos por grupos de categorías temáticas.

	Combinaciones	Nº de trabajos	%
1	DEST/METO – METO/DEST	21	13,21
2	DEST/HERR – HERR/DEST	20	12,58
3	DEST/MOTI – MOTI/DEST	8	5,03
4	DEST/INCL – INCL/DEST	3	1,89
5	DEST/CULT – CULT/DEST	15	9,43
6	HERR/METO – METO/HERR	10	6,29
7	HERR/MOTI – MOTI/HERR	3	1,89
8	HERR/INCL – INCL/HERR	2	1,26
9	INCL/CULT – CULT/INCL	34	21,38
10	INCL/METO – METO/INCL	4	2,52
11	METO/MOTI – MOTI/METO	16	10,06
12	MOTI/CULT – CULT/MOTI	4	2,52
13	CULT/METO	10	6,29
14	CULT/HERR	1	0,63
15	PROG/METO	7	4,40
16	PROG/DEST	1	0,63
	TOTAL	159	100

Fuente: elaboración propia



Continuando con la perspectiva propuesta en la Tabla 7, en la ya mencionada combinación de cultura e inclusión también se incluyen trabajos cuyo principal foco está en la parte inclusiva, por ejemplo hablando de TEA (Trastorno del Espectro Autista) o de AACC (Altas Capacidades). En ese caso, la cultura es el modo escogido para que esa inclusión tenga lugar, bien sea por medio de series de televisión, de literatura, de canciones o a través del teatro, entre otras opciones. Igualmente, en esta misma combinación tienen cabida trabajos sobre cuestiones de igualdad de género y de coeducación.

Mención especial requieren las combinaciones que incluyen la motivación como elemento destacado, puesto que ahí se encuentran trabajos relacionados con la inteligencia emocional, la ansiedad, la participación e interacción de los estudiantes, así como los referidos a su autoestima y confianza, aspectos que se suelen relacionar con la dificultad o el miedo que suelen presentar algunos estudiantes para expresarse en inglés.

Entre los trabajos de los años académicos seleccionados, también se encuentran algunos referidos a la etapa COVID, con temáticas relacionadas con las metodologías empleadas durante el confinamiento, con las herramientas usadas en los contextos no presenciales o con la parte emocional de la educación, de especial relevancia durante ese periodo pandémico. Igualmente, al realizar el análisis cualitativo, se han recogido algunos trabajos referidos a la traducción y a la subtitulación y ha quedado patente la presencia de las redes sociales como posible recurso educativo. Por otro lado, aunque la evaluación no ha sido destacada como una categoría en sí misma, también aparece como protagonista de algunos de los trabajos, principalmente en referencia a las herramientas digitales que se pueden usar para evaluar o a cómo evaluar las diferentes destrezas de la lengua.

En contraposición, hay que mencionar que la mayoría de los trabajos analizados se ocupan de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), siendo muy pocos los que aparecen contextualizados en Bachillerato, en Escuelas Oficiales de Idiomas o en Formación Profesional, áreas también incluidas en el Máster de Formación del Profesorado. El curso más recurrente para el desarrollo de las programaciones es segundo de la ESO.

5. Discusión y conclusiones

Tomando como punto de partida los objetivos planteados al inicio de este artículo, se puede decir que existen ciertas categorías temáticas más recurrentes que otras en su incidencia



en los trabajos finales del MFP en la especialidad de inglés. En la Tabla 4, se podía observar que los aspectos culturales, siempre muy vinculados a la enseñanza de la lengua, siguen presentes hoy en día como tendencia en los TFM (22,24 %), tanto de manera individual como en combinación con otras temáticas, como puede ser la inclusión (21,38 %) o el desarrollo de otras destrezas de la lengua inglesa (9,43 %). Asimismo, destaca la categoría temática de la programación anual para la asignatura de inglés, que supone un 15,49 % del total de los trabajos analizados. Esta incidencia es bastante alta y es contraria a las indicaciones de la ANECA (2015), que aconsejaba promover una diferenciación clara entre el prácticum del máster y la redacción del TFM. Según la propia ANECA los trabajos fin de máster deberían ir más enfocados a aspectos de innovación e investigación y a un vínculo real con la práctica educativa de los centros (Berraondo *et al.*, 2018; Escudero *et al.*, 2019).

Desde ese punto de vista, siguiendo con la Tabla 4, el segundo puesto en relación con las temáticas principales de los trabajos, lo ocupan las destrezas del inglés (19,44 %), una temática que en sí misma tampoco parece demasiado novedosa (Pascual Lacal *et al.*, 2022). Es necesario alcanzar el tercer puesto para encontrar las metodologías, técnicas y recursos de carácter innovador en la lista de las categorías temáticas más empleadas en los TFM (18,78 %).

Sin embargo, la Tabla 4 únicamente supondría una primera lectura porque, si se revisan las tablas posteriores, haciendo ya referencia a posibles categorías secundarias y a la combinación de todas ellas, se puede observar que las categorías que se podrían considerar más tradicionales en relación con la lengua inglesa, como la cultura o las destrezas, se combinan con otras más novedosas como pueden ser las metodologías activas, la inclusión o el uso de herramientas digitales (Huertas-Abril, 2021; Ibarra-Rius, 2021; Romo-Mayor y Pellicer-Ortín 2022; Tafazoli, 2021). En este sentido, la combinación de cultura e inclusión resulta la más significativa, sobre todo poniendo el foco en la parte cultural (15,09 %), pero la inclusión como atención a la diversidad ya empieza a tomar protagonismo. Las destrezas, tanto combinadas con metodologías, técnicas o recursos innovadores (13,21 %), como combinadas con herramientas digitales (12,58 %), destacan también como tendencias al alza (Martí Climent y García Vidal, 2021).

Se espera que el análisis de la tendencia actual de las temáticas de los trabajos finales del Máster de Formación del Profesorado de la especialidad de inglés pueda resultar de utilidad para directores y alumnado que, en ocasiones, precisan de algunas ideas para comenzar a



trabajar (Núñez Acuña, 2021; Santamaría Urbieta y Alcalde Peñalver, 2020). La combinación de aspectos más tradicionales, como pueden ser la mejora de las destrezas de la lengua o el empleo de recursos relacionados con la cultura, con otros elementos más innovadores, como puede ser el uso de determinadas herramientas digitales, la introducción de metodologías activas o el tratamiento de aspectos inclusivos o motivacionales puede suponer la innovación y la conexión con la realidad del aula tan demandada por muchos autores, ANECA incluida (ANECA, 2015; Cachón *et al.*, 2015; Escudero, 2019; Escudero *et al.*, 2019; Fernández-Abia *et al.*, 2018; Manso y Martín, 2014; Sánchez Gómez y Tovar Pescador, 2011; Valdés *et al.*, 2015; Viñao, 2013).

En todo caso, quedan muchos temas sobre los que profundizar en el futuro. En esta investigación se ha pretendido hacer una aproximación sincrónica a las categorías temáticas de la especialidad de inglés dentro del MFP, pero esto deja la puerta abierta a una investigación longitudinal para poder comprobar la evolución de las temáticas a lo largo de los años. También sería interesante realizar una comparación entre las temáticas del máster dentro de las diferentes especialidades, para ver si existen grandes diferencias entre ellas. Igualmente, podría resultar relevante comparar, dentro del ámbito educativo, las similitudes temáticas entre los trabajos fin de grado y fin de máster.

A nivel cualitativo, podría resultar significativo entrevistar a docentes y alumnado del máster, para poder analizar, como sugería Herrera Cubas (2019), si cuentan con ideas preconcebidas que influyan a la hora de escoger sus temáticas (López Pérez, 2021). En ese mismo sentido, sería preciso analizar la política de publicación en repositorios de cada universidad, al igual que conocer cómo gestionan las defensas y la evaluación de los trabajos finales, ya que no es igual en todos los centros (Fernández-Abia *et al.*, 2018). Resultaría interesante, aunque complejo, poder tener acceso a las calificaciones finales de los TFM para poder establecer posibles conexiones con las temáticas de los trabajos. Del mismo modo, se podría comprobar si existe una diferencia, sea en resultados o en la elección de la temática, en referencia al género del alumnado.

En definitiva, parece que muchas de las recomendaciones planteadas por ANECA (2015) siguen aún pendientes de mejora. La codirección de los trabajos desde una perspectiva transversal es un campo aún por investigar que podría ayudar a acercar más los TFM a la realidad de las aulas. Algunos centros ya están apostando por esa opción (García y Ramos,



2021). Además, la codirección contribuiría a facilitar la gestión de los trabajos por parte de los docentes, que podrían sentirse más cómodos en el proceso de dirección de los trabajos, al no encontrarse aislados a la hora de dirigirlos. Del mismo modo, estudiar el factor emocional, tanto de esa dirección como en referencia al alumnado, resultaría relevante en un proceso que suele ser intrínsecamente autónomo (Mosquera Gende, 2021). En este sentido, algunas universidades están apostando por trabajos de fin de estudio en parejas o grupos de estudiantes. Sin duda, quedan aún muchos caminos por recorrer, por investigar y por descubrir en referencia a unos trabajos que, bien sean de grado o de máster, parecen ser una parte del MFP poco sistematizada y estandarizada.

6. Referencias bibliográficas

- ANECA (2015). *Análisis de situación y propuestas de mejora. Sobre la implantación del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.* <https://bit.ly/3iyDsFv>
- Berraondo Juaristi, M. R., Fernández de Aránguiz Guridi, M. Y., Fernández de Aránguiz Guridi, A., Ruiz Ortega, J. A., Ayerbe Diaz, M., Lecea Arana, B., Martínez de Marigorta Izaga, E., Hernández Martín, R., Igartua Olaechea, M., Salvador Martínez, A., Colom Aristondo, K., y Santos Vizcaíno, E. (2018). Análisis estadístico para realizar acciones de mejora en los Trabajos Fin de Grado. Una propuesta para el Grado en Farmacia. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 17. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9847>
- Boletín Oficial del Estado (2007). Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, sec.1. 30 de julio de 2011, 44037-44048. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Cachón, J., López, M., Romero, S., Zagalaz, M., y González, C. (2015). Opinión de docentes y estudiantes del máster de secundaria sobre las aportaciones de este a la formación del profesorado, la calidad de la enseñanza y los intereses personales, *Magister*, 27, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.magis.2015.03.001>



- Chaves Martín, M. Á., y García Carrizo, J. (2021). Innovación docente y motivación del alumnado: un modelo de difusión mediante plataforma digital para trabajos de fin de grado y fin de máster en arte y comunicación. En M. A. Martín López y C. Soria Rodríguez (Eds.), *Cuestiones transversales en la innovación de la docencia y la investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas*. Dykinson, S.L. 1354-1367. <http://bit.ly/3ztWkPk>
- Crisol Moya, E. y Caurcel Cara, M. J. (2020). Percepciones de los estudiantes de la especialidad de lengua extranjera – inglés sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción*, Número especial VI, 167-188. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne6.09>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Escudero, J. M. (2019). La profesión y formación en discusión: cuál es el estado de la cuestión, qué cambiar y por qué, cómo habría de hacerse. En J. Manso y J. Moya (Coords.), *Profesión y profesionalidad docente. ANELE*. 167-179. <https://bit.ly/3CQU8kB>
- Escudero Muñoz, J. M., Campillo Díaz, M., y Sáez Carreras, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: revisión, balances y propuestas de mejora. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 165-188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9409>
- Fernández-Abia, A.I., Castro-Sastre, M.A., Martínez-Pellitero, S., Barreiro, J., y González-Alonso, M.I. (2018). Modelo de Evaluación y Seguimiento de los Trabajos Fin de Grado (TFG) y Trabajos Fin de Máster (TFM) Tutorizados en el Área de Ingeniería de los Procesos de Fabricación. *Libro de Actas del XXVI Congreso Universitario de Innovación Educativa En las Enseñanzas Técnicas*. 567-578. <https://bit.ly/3zG3D4d>
- Fidalgo C., Collado S., y Senís J. (2019). Del simulacro a la realidad: mejora del rendimiento de los estudiantes ante el TFM a través de un proyecto de innovación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 157-171. <https://doi.org/10.6018/reifop.357421>
- García Ramos, M. D. y Ramos Rovi, M. J. (2021). Elaboración de TFG y TFM bajo la codirección de Historia e Historia del Arte: una práctica transversal. En M. A. Martín



- López y C. Soria Rodríguez (Eds.), *Cuestiones transversales en la innovación de la docencia y la investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas*. Dykinson, S.L. 1337-1353. <http://bit.ly/3ztWkPk>
- Gómez-Trigueros, I.M. (2021). Percepción del alumnado de grado y postgrado en la tutorización de trabajos fin de grado y fin de máster. *Formación Universitaria*, 14(1), 195–206. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062021000100195>
- Herrera Cubas, J. (2019). Enseñanza del inglés en el Máster de Secundaria: las creencias del profesorado en formación inicial. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 32, 227-244. <https://doi.org/10.25145/j.curricul.2019.32.13>
- Huertas-Abril, C. A. (2021). El desarrollo de la expresión oral con herramientas digitales del siglo XXI en el aula de inglés como lengua extranjera: Nuevas competencias y destrezas orales en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 50(2), 625-634. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.2.2021.625-634>
- Ibarra-Rius, N. (2021). Voces gráficas en torno a la diversidad funcional: hacia la educación inclusiva desde el cómic contemporáneo. *Tejuelo*, 34, 171-194. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.171>
- López Pérez, M. V. (2021). El reto de la didáctica de la lengua académica: un análisis de las creencias y prácticas del profesorado de Secundaria sobre la enseñanza del vocabulario. *Tejuelo*, 34, 221-260. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.221>
- López Ramos, V., Yuste Tosina, R., Urkidí Elorrieta, P., y Losada Iglesias, D. (2020). Máster de Secundaria: análisis de situación en la universidad española. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 183-207. <https://doi.org/10.6018/educatio.413471>
- Manso, J. y Martín, E. (2014). Valoración del Máster de formación del profesorado de Educación Secundaria: estudios de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258>
- Martí Climent, A. y García Vidal, P. (2021). Gamificación y TIC en la formación literaria. Una propuesta didáctica innovadora en Educación Secundaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 33, 109-120. <https://doi.org/10.5209/dida.77660>
- Mohebbi, H. y Coombe, C. (Eds.). (2021). *Research Questions in Language Education and Applied Linguistics. A Reference Guide*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-79143-8>



- Mosquera Gende, I. (2021). Dirección de trabajos fin de estudios en una universidad online: comunicación y retroalimentación mediante audio y vídeo. En Martín López, M. A. y Soria Rodríguez, C. (eds.). *Cuestiones transversales en la innovación de la docencia y la investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas*. Dykinson, S.L., 1207-1235. <http://bit.ly/3ztWkPk>
- Mosquera Gende, I. (2023). *Aprendizaje informal en redes. Twitter y las #CharlasEducativas*. Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16414>
- Núñez Acuña, N. D. (2021). El uso de la dramatización como estrategia comunicativa en las clases de inglés como lengua extranjera. *EDUCA. Revista Internacional Para La Calidad Educativa*, 1(1), 18–37. <https://bit.ly/3NUMqO9>
- Onieva-López, J. L. (2016). Estrategias didácticas y recomendaciones para la defensa oral de los Trabajos Fin de Grado y Fin de Máster. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 185-198. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.206331>
- Ortega Navas, M. C., García-Castilla, F. J., y de Juanas Oliva, A. J. (2021a). *Guía para la elaboración de trabajos fin de máster de investigación educativa*. Ediciones Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16260>
- Ortega Navas, M. C., García-Castilla, F. J., y De-Juanas-Oliva, Á. (2021b). Orientaciones para la enseñanza a distancia de los trabajos de fin de título en investigación educativa. En M. A. Martín López y C. Soria Rodríguez (Eds.), *Cuestiones transversales en la innovación de la docencia y la investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas*. Dykinson, S.L. 1250-1269. <http://bit.ly/3ztWkPk>
- Pascual Lacal, M. R., Madrid Vivar, D. y Álvarez, N. S. (2022). La formación inicial docente en la competencia lingüística: estudio comparativo entre los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(36.2), 29-50. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.93768>
- Pérez Cañado, M. L. y Pennock-Speck, B. (Eds.). (2015). *Writing and presenting a dissertation on linguistics: Applied Linguistics and Culture Studies for undergraduates and graduates in Spain*. Universidad de Valencia.
- Rodríguez Torres, J. (2012). Retos de integración en el EEES: Máster universitario en profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza



- de idiomas y los TFM. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 791-799.
https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40958
- Romo-Mayor, P. y Pellicer-Ortín, S. (2022). Revitalising the role of Literature in the contemporary EFL secondary classroom: a small-scale study. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 34, 15-48. <https://doi.org/10.5209/dill.81346>
- Russ, R. S., Sherin, B. L. y Sherin, M. G. (2016). What constitutes teacher learning? En D. Gitomer y C. Bell (Eds.), *Handbook of Research on Teaching (5)* (pp. 391-438).
https://doi.org/10.3102/978-0-935302-48-6_6
- Sánchez Gómez, M. y Tovar Pescador, J. (2011). Los trabajos fin de máster en el EEES: usos heredados frente al concepto de crédito ECTS. *Iniciación a la investigación*, 6, 1-6.
<https://bit.ly/3qerhSl>
- Sánchez Pérez, J. (2021). *Cómo hacer el mejor TFG/TFM: Consejos para que tu trabajo de fin de grado o máster resulte exitoso*. Atelier.
- Santamaría Urbieta, A. y Alcalde Peñalver, E. (2020). Perceptions of bilingual education students writing research projects in English: the need to write an orientation guide. *NABE. Journal of Research and Practice*, 10(1), 13-20. <https://doi.org/10.1080/26390043.2019.1653052>
- Santos Gargallo, I. y Hernando Velasco, A. (2018). *Cómo hacer un buen TFM en enseñanza del español como lengua extranjera*. Arco.
- Subdirección General de Actividad Universitaria Investigadora de la Secretaría General de Universidades (2020). Cifras y datos del sistema universitario español. *Publicación 2019-2020. Programa editorial del Ministerio de Universidades*.
<https://bit.ly/3rTOR6Y>
- Syroyid Syroyid, B. (2021). ¿Cuántas horas se tarda en elaborar y supervisar un trabajo fin de máster (TFM)? Una mirada desde las humanidades. En M. A. Martín López y C. Soria Rodríguez (Eds.), *Cuestiones transversales en la innovación de la docencia y la investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas*. Dykinson, S.L. 1317-1336.
<http://bit.ly/3ztWkPk>
- Tafazoli, D. (2021). Desarrollo profesional de profesores de idiomas y nuevas alfabetizaciones: una revisión integradora. *Aula Abierta*, 50(2), 603-614.
<https://doi.org/10.17811/rifie.50.2.2021.603-614>



- Valdés, R., Bolívar, A., y Moreno, A. (2015). Una valoración de la formación inicial de profesores en España: el Máster en educación secundaria. *Educar em Revista*, 31(3) 1-27. <https://doi.org/10.1590/0102-4698132995>
- Viñao, A. (2013). Modelos de formación docente inicial del profesorado de educación secundaria en España (siglos XIX-XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 19-37. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9321>