

KEYWORDS

Postgraduate;
Teacher training;
Secondary school;
Master's degree for
secondary school
teachers

Opinion of teachers and students of the master's degree of high school about the contributions of master to the teacher education, teacher quality and personal interests

Abstract The aim of this study is to know the opinion of teachers and students of the Master in Teaching Secondary Education, Vocational Training Education and Foreign Language Teaching of a Spanish university about the contributions of the master to the training of future secondary school teachers as well as the teachers' tasks and the students' preparation and interests. The sample consisted on 33 teachers and 40 students who took part in the forementioned master. Data collection is performed by a built ad hoc and adapted questionnaire for teachers and students containing 3 subscales (Contributions, Teachers, Students). Although the above obtained results can reinforce and improve weak aspects that can be dealt to a great extent, the conclusions/results show that teachers and students have different opinions in connection with teachers' work and students' expectations.

© 2015 Published by Elsevier España, S.L.U. on behalf of Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo.

Introducción

El abordaje de este estudio viene motivado por el conocimiento del descontento generalizado entre los estudiantes del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (en adelante, MES) en algunas universidades españolas. Entienden que su titulación universitaria es suficiente para acceder a la profesión docente, y la obligatoriedad de estos estudios implica retrasar un año la posibilidad de acceder a las oposiciones de enseñanza y al mercado laboral. Por ello no se centran en los estudios que deben realizar, reclamando continuamente más tiempo de prácticas docentes en los centros educativos, periodo que viene impuesto por el Ministerio. Asimismo, no aceptan su escasa preparación didáctica y la importancia de su formación en ese ámbito y en otros complementarios e igualmente importantes.

Por otra parte, desde la coordinación de alguno de los MES que se cursan en el sur de España y sabiendo las opiniones de gran parte del profesorado, tratamos de mejorar estas enseñanzas y hacerlas más interesantes para el futuro docente. Para ello elaboramos y aplicamos un cuestionario que trata de recabar información sobre las opiniones de estudiantes y profesorado del máster, que se contrasta con otros trabajos en esta línea. Todos vienen a demostrar el interés que existe por mejorar estas enseñanzas, lo que sin duda revertirá en la mejora de la calidad educativa en un país que está en los últimos puestos del ranking educativo europeo (informe PISA).

El MES ha sido analizado desde diferentes aspectos por distintos autores. Desde una *perspectiva general*, la Asociación de Profesores e Investigadores en Ciencias Experimentales, encabezada por [Benarroch \(2011\)](#), hace un estudio sobre el primer año de implementación recabando la opinión del profesorado, cuya conclusión es que hay que seguir luchando por un futuro mejor para estos estudios, dada su relevancia en la formación de profesores. [Zagalaz, Molero, Campoy y Cachón \(2011\)](#) investigan en la Universidad de Jaén sobre las expectativas depositadas en el MES por

quienes lo cursan; sus resultados, lamentablemente, indican que son muy bajas, y también adjudican una escasa importancia al conocimiento de una segunda lengua, coincidiendo con los resultados de otros estudios. [Manso y Martín \(2014\)](#) evalúan la puesta en marcha del MES en 2 universidades, la Autónoma de Madrid y la Pontificia de Comillas, incidiendo en los factores más destacados en la mayoría de los trabajos revisados (la gestión, la relación entre teoría y práctica, el prácticum y el TFM); concluyen que debe considerarse como un éxito que los futuros profesores reconozcan, tras la realización del posgrado, la complejidad de la profesión y se sientan más identificados y comprometidos con ella, a pesar de que siguen pensando que lo importante es la carga específica de la materia correspondiente. [Valdés y Bolívar \(2014\)](#) opinan que siendo el MES la primera experiencia española en formación del profesorado de secundaria con carácter de título oficial regulado, sigue siendo insuficiente. [Pontes, Serrano y Poyato \(2013\)](#) inciden en la formación inicial del profesorado aplicando un proyecto de innovación en el área científico-técnica del módulo específico en el MES de la Universidad de Córdoba, cuyos resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes establecen una importante relación entre la profesionalidad docente y la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos útiles para la enseñanza, considerando que los valores, las actitudes y las motivaciones del profesorado son importantes para mejorar la educación. [Vilches y Gil \(2010\)](#) analizan el MES de forma general, partiendo de la importancia de haber sustituido al Curso de Adaptación Pedagógica para destacar los problemas con los que se ha encontrado, especialmente por la precipitación en la puesta en marcha, reclamando buenas prácticas y resaltando la importancia en la selección de profesorado adecuado para estos estudios, principalmente en el módulo genérico.

Analizando la importancia de las *competencias*, [Rodríguez Torres \(2012\)](#), desde la Universidad de Castilla-La Mancha, se pregunta en qué medida las competencias contenidas en las guías docentes se aplican en los TFM, sobre los que reconoce su carácter práctico e innovador. En la Universidad de Granada, [Buendía et al. \(2011\)](#) describen

la valoración del alumnado sobre la importancia de las competencias generales asociadas al máster y de las específicas del módulo genérico, así como del grado de consecución de las últimas una vez finalizados estos estudios; concluyen afirmando que la importancia concedida a cada competencia y su nivel de adquisición no es coincidente. Continuando con el análisis de la importancia de las competencias y su desarrollo en el MES, desde la Universidad de Oviedo, García-Rodríguez, Pascual y Fombona (2011) estudian el valor que atribuyen los estudiantes del MES a las competencias propuestas por los expertos y su grado de desarrollo a través del prácticum. Los resultados permiten identificar aquellas que, siendo relevantes para los estudiantes, se están desarrollando en el citado módulo, y las que habría que incorporar para adecuarlo a sus expectativas.

Valle y Manso (2011) analizan el *prácticum* y su desarrollo en *centros de buenas prácticas educativas*, pidiendo una mayor y más fluida relación entre la administración pública, la universidad y los centros de secundaria. Otros autores reflexionan sobre la formación inicial del profesorado, respecto a lo que Bolívar y Bolívar (2012, p. 19), desde la Universidad de Granada, opinan que el MES resulta insuficiente para asegurar la calidad de la docencia si no se conjunta con una formación en el establecimiento escolar en torno a un proyecto de trabajo coordinado. Conjugando competencias y prácticum, Arjona Muñoz (2012) realiza un estudio en la Universidad de Málaga indagando sobre la opinión de los estudiantes acerca de la consecución de las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas que recoge el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (2003), en el que destaca el entusiasmo por las prácticas docentes del alumnado.

También se han realizado algunas tesis doctorales sobre el tema, tales como la de Manso Ayuso (2012), que tiene como objetivo analizar y valorar el nuevo modelo de la formación inicial del profesorado de secundaria esbozado en la LOE (2006) para preparar la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, que finaliza en la puesta en marcha del MES (2009). Asimismo, Serrano Rodríguez (2013) trata de profundizar en el pensamiento inicial de los futuros profesores, desde el estudio de las actitudes, las expectativas y los intereses, hasta las ideas previas o teorías implícitas en el ejercicio de la profesión docente.

En esta línea, para finalizar esta revisión y con el objeto de establecer comparaciones positivas con otros países, merece ser citado el trabajo de Niemi y Jukku-Sihvonen (2009, p. 173-202) sobre la formación del profesorado de secundaria en Finlandia, país que se sitúa a la cabeza del informe PISA en cuestiones de educación. En un estudio descriptivo los autores plantean cómo desde los años setenta la educación de los profesores ha sido gestionada en las universidades y apoyada por los municipios y todas las instituciones. La formación del profesorado en Finlandia cambió a un sistema de 2 ciclos en 2005 con la Declaración de Bolonia. Un título de Grado de 3 años y un máster en materias apropiadas de 2 años de duración serán los requisitos para poder impartir clases en colegios de educación primaria e institutos de educación secundaria. Lo más destacado de este trabajo pasa por reconocer que, a pesar de que los docentes necesitan muchas destrezas específicas, también requieren una idea comprehensiva o visión de lo que significa trabajar como experto en la educación, comprender la

complejidad de los procesos educativos y enfrentarse y resolver progresivamente los problemas. Los autores concluyen afirmando que el bienestar y la economía de una sociedad dependen de la calidad de los rendimientos educativos, y estos están ligados a las competencias de los profesores.

Objetivos

Aunque los vicerrectorados de calidad de las diferentes universidades aplican encuestas de opinión al alumnado y profesorado de estos estudios, nosotros hemos querido precisar otros aspectos que consideramos determinantes para el buen desempeño profesional del profesorado de secundaria, cuya labor es tan importante para la sociedad en la que nos desenvolvemos.

Los objetivos de este trabajo son:

- Cotejar las opiniones de los docentes y los estudiantes del MES sobre las aportaciones del mismo a la formación psicopedagógica de los futuros docentes de secundaria.
- Conocer la valoración del profesorado responsable de la docencia en el MES sobre la formación inicial y el interés del alumnado que lo cursa.
- Tantear la opinión e intereses que motivan al alumnado del MES a emprenderlo y las expectativas que les ofrece para su futuro profesional como docente de secundaria.
- Reforzar y mejorar los puntos débiles que, a partir de los resultados obtenidos en el estudio, en la medida de lo posible puedan abordarse en los futuros MES.

Metodología

El estudio ha sido realizado en una universidad del sur de España, y al enfocarse como una valoración de la formación general sobre el plan de estudios establecido en la normativa estatal y la visión percibida por el profesorado que lo imparte y el alumnado que lo cursa, se puede hacer extensivo a otras universidades.

El instrumento utilizado ha sido la encuesta. Para ello se elaboraron 2 cuestionarios de opinión (uno destinado a los docentes y otro a los estudiantes) de 20 ítems cada uno sobre las cuestiones objeto de estudio. El instrumento ha proporcionado respuestas cuantitativas.

Las variables de estudio han sido:

- Las aportaciones del MES a la formación de los futuros docentes de secundaria.
- La valoración que hacen del MES tanto el profesorado responsable de la docencia como los estudiantes que lo cursan.
- Los intereses que motivan a los estudiantes a emprender el MES.
- La opinión que tienen los docentes del alumnado que lo cursa.
- La opinión del alumnado sobre el profesorado responsable de la docencia.

Los 2 modos de cuestionario (para docentes y para estudiantes) fueron enviados a un grupo de expertos en la materia de diferentes universidades españolas, solicitando

su ayuda y colaboración. A los expertos, 5 profesores universitarios y 5 de secundaria, que imparten docencia en distintas especialidades de máster de diferentes universidades en todo el país, se les pidió que remitieran su opinión sobre los diferentes ítems y posibles modificaciones con el fin de mejorarlo. Una vez recibidas las alegaciones, se procedió a rehacer los cuestionarios modificando los ítems que los expertos habían recomendado. Después de rectificado el primer cuestionario, se volvió a solicitar, en este caso a otros 10 expertos también de universidades españolas y con el mismo criterio de especialización anterior, que realizaran la encuesta e indicaran qué cuestiones o ítems no eran todavía suficientemente precisos para volver a redefinirlos.

Como consecuencia, los cuestionarios definitivos constan de 20 ítems, divididos en 3 subescalas:

- Las aportaciones del MES a la formación de los futuros docentes de secundaria (a estos ítems los denominaremos «Aportaciones» a partir de ahora).
- La valoración que hacen los estudiantes del profesorado responsable de la docencia (a estos ítems los denominaremos «Profesorado» a partir de ahora).
- La opinión que tiene el profesorado del alumnado y los intereses que motivan a los estudiantes a emprender el MES (a estos ítems los denominaremos «Estudiantes» a partir de ahora).

A continuación se envió a los docentes y estudiantes del MES de la universidad seleccionada para el estudio una carta solicitando la colaboración y explicando los objetivos de este, asegurándoles el completo anonimato de las respuestas. El enlace con el cuestionario, junto con la carta, se les ha administrado a través del correo electrónico; los participantes deben responder al cuestionario mediante una escala Likert de 1 a 5 puntos, donde 1 corresponde a «totalmente en desacuerdo» y 5 a «totalmente de acuerdo» con las frases indicadas.

Para el tratamiento estadístico de los datos obtenidos se ha utilizado el programa informático SPSS® 19.0.

Descripción de la muestra

La muestra de docentes ha sido de 33, de los cuales 19 son varones y 13 mujeres. La de los estudiantes fue de 40, siendo 17 los varones y 23 las mujeres. El mayor número de los docentes encuestados está entre los 41 y los 50 años, y representan el 48,5% de la totalidad, seguidos de los que se encuentran entre los 31 y los 40, que son el 33,3%. Por tanto, el 36,3% tienen 40 años o menos, y el 63,7% son mayores de 41. El 70% de los estudiantes están entre los 20 y los 30 años, y el 27,5%, entre los 31 y 40, y solo una persona de más de 41 ha contestado a la encuesta (fig. 1).

Teniendo en cuenta la rama de conocimiento a la que pertenecen, se han agrupado en ciencias, letras o CCSS y materias psicopedagógicas. Han contestado un 42,3% de los docentes pertenecientes a ciencias, un 32,1% de letras y CCSS, y un 34,6% de materias psicopedagógicas. En cuanto a los estudiantes, han participado un 48% de la rama de ciencias, un 34,5% de letras y CCSS, y un 17,2% de orientación. Obsérvense los resultados en la figura 2.

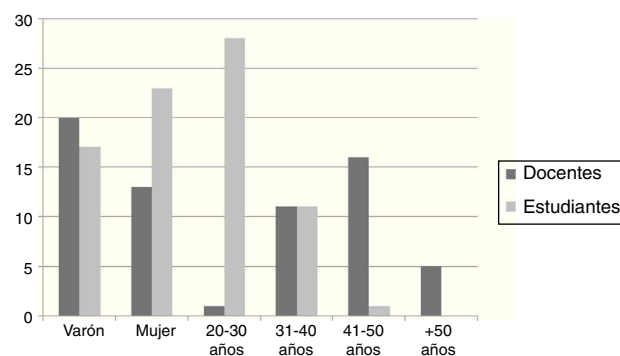


Figura 1 Género y edad.

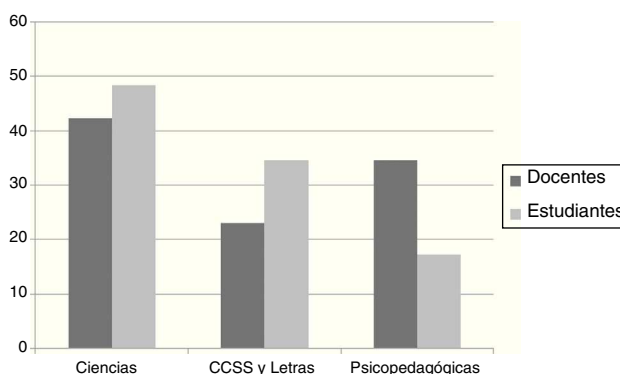


Figura 2 Rama del conocimiento a la que pertenecen.

Análisis de resultados

Una vez descritas las características de la muestra, procederemos a exponer los resultados obtenidos de las encuestas y las diferencias o similitudes entre las puntuaciones de docentes y estudiantes.

Las puntuaciones oscilaban entre 1 y 5, por lo que la puntuación central es de 3 puntos.

Al analizar las «Aportaciones» (tabla 1) se comprueba que todas las valoraciones de los docentes están por encima de la media, excepto el ítem «El Máster de Secundaria ha cubierto las expectativas de los futuros docentes», que está por debajo de la puntuación central, ya que la valoración que otorgan es de 2,94. La puntuación más alta se ha dado a los ítems relativos a «La información que se ha proporcionado a los estudiantes sobre el funcionamiento de centros de enseñanza» y «Si los estudiantes se sienten más capacitados para afrontar la docencia que cuando se incorporaron a estos estudios». Estos 2 ítems son los más altos, puntuados con un 3,91. Les sigue el ítem que dice que el MES «ha aportado a los futuros profesores los conocimientos necesarios para afrontar la docencia», puntuado con un 3,63, y el que afirma que el MES «ha permitido conocer las características de los futuros alumnos/as» (3,45).

Si analizamos las puntuaciones que los estudiantes hacen de las «Aportaciones» nos encontramos con todo lo contrario: solamente el ítem número 3 «El Máster de Secundaria me ha proporcionado información sobre el funcionamiento de los centros de enseñanza» está puntuado por encima de la puntuación central, con un 3,15.

Tabla 1 Resultados de la media de cada ítem del factor «Aportaciones»

D = Preguntas a los docentes E = Preguntas a los estudiantes	M	DT
D-1. El Máster de Secundaria ha aportado a los futuros profesores los conocimientos necesarios para afrontar la docencia	3,64	0,742
E-1. <i>El Máster de Secundaria me ha aportado los conocimientos necesarios para afrontar la docencia</i>	2,48	0,905
D-2. El Máster de Secundaria les ha dotado de las destrezas necesarias para afrontar con éxito los procesos de enseñanza y aprendizaje	3,36	0,895
E-2. <i>El Máster de Secundaria me ha dotado de las destrezas necesarias para afrontar con éxito los procesos de enseñanza y aprendizaje</i>	2,48	1,037
D-3. El Máster de Secundaria ha proporcionado información sobre el funcionamiento de los centros de enseñanza	3,91	0,765
E-3. <i>El Máster de Secundaria me ha proporcionado información sobre el funcionamiento de los centros de enseñanza</i>	3,15	1,001
D-4. El Máster de Secundaria ha permitido conocer las características de los futuros alumnos/as	3,45	0,938
E-4. <i>El Máster de Secundaria me ha permitido conocer las características de los futuros alumnos/as</i>	2,55	1,154
D-5. El Máster de Secundaria ha contribuido a su formación sobre la manera de acometer los problemas que puedan surgir en el centro de Secundaria donde impartirá clases	3,12	0,893
E-5. <i>El Máster de Secundaria ha contribuido a mi formación sobre la manera de acometer los problemas que puedan surgir en el centro de secundaria donde impartiré clases</i>	2,15	1,252
D-6. El Máster de Secundaria ha cubierto las expectativas de los futuros docentes	2,94	0,933
E-6. <i>El Máster de Secundaria ha cubierto mis expectativas</i>	2,03	0,974
D-7. El planteamiento del Máster de Secundaria, en general, es el adecuado para afrontar la docencia	3,12	0,857
E-7. <i>El planteamiento del Máster de Secundaria, en general, me parece el adecuado para afrontar la docencia</i>	1,83	0,984
D-8. Al finalizar el Máster de Secundaria, los estudiantes se sienten más capacitados para afrontar la docencia que cuando se incorporaron a estos estudios	3,91	1,042
E-8. <i>Al finalizar el Máster de Secundaria me siento más capacitado para afrontar la docencia que cuando me incorporé a estos estudios</i>	2,58	1,107

DT: desviación típica; M: media.

Debemos destacar las diferencias en algunos de los ítems, como, por ejemplo «El planteamiento del Máster de Secundaria, en general, es el adecuado...», donde la diferencia de puntuación entre docentes y estudiantes es de 1,35 sobre 5. El ítem que más se aproxima en la valoración es el número 3, relativo a la información que el MES ha proporcionado sobre el funcionamiento de los centros de enseñanza, en el que la diferencia de puntuación es de 0,76.

Algunas diferencias en el pensamiento de profesorado y alumnado entendemos que se deben a que los futuros profesores son reacios a realizar estos estudios, que consideran obligatorios, en comparación con otros másteres cuyo desarrollo es voluntario. Además, acceden con las expectativas del antiguo Curso de Adaptación Pedagógica, de menor exigencia y contenido que el máster, y no se encuentran motivados para el estudio. Por el contrario, el profesorado es demasiado optimista en sus apreciaciones. Tal vez reuniones entre los 2 sectores podrían conseguir puntos de encuentro de intereses que mejorarían estos estudios y la enseñanza secundaria futura.

Con respecto al bloque «Profesorado», la [tabla 2](#) muestra que la puntuación más alta de los docentes se da al ítem «El profesorado del Máster de Secundaria presta la atención adecuada a los estudiantes», con un 4,09, y, sin embargo, este ítem los estudiantes solamente lo puntúan con un 2,85, o sea, por debajo de la puntuación central y con 1,25 puntos de diferencia. La siguiente puntuación por parte de los docentes, a «Las aportaciones del profesorado de Secundaria al Máster mejoran el conocimiento de la futura práctica docente», es de 3,97; y en este ítem la diferencia es aún mayor entre docentes y estudiantes (1,27); los estudiantes le otorgan 2,70 de media. La puntuación menor que hacen los docentes es para el ítem «El profesorado del Máster de Secundaria transmite los contenidos de forma pertinente para la formación de los futuros profesores», al que otorgan un 3,73.

Los estudiantes solamente puntúan por encima del 3 el ítem «La ayuda del profesorado del Máster de Secundaria es muy importante para la realización del TFM», en el que la media otorgada es de 3,08.

Tabla 2 Resultados de la media de cada ítem del factor «Profesorado»

D = Preguntas a los docentes E = Preguntas a los estudiantes	M	DT
D-9. El profesorado del Máster de Secundaria transmite los contenidos de forma pertinente para la formación de los futuros profesores	3,73	0,876
E-9. El profesorado que imparte docencia en el Máster de Secundaria transmite los contenidos de forma adecuada para su formación	2,70	1,018
D-10. El profesorado del Máster de Secundaria presta la atención adecuada a los estudiantes	4,09	0,879
E-10. El profesorado del Máster de Secundaria presta la atención adecuada a los estudiantes	2,85	1,122
D-11. El profesorado del Máster de Secundaria presta una importante ayuda a los estudiantes para la realización del TFM	3,76	0,902
E-11. La ayuda del profesorado del Máster de Secundaria es muy importante para la realización del TFM	3,08	1,366
D-12. El profesorado del Máster de Secundaria transmite los conocimientos necesarios para la formación de los futuros profesores	3,88	0,650
E-12. El profesorado del Máster de Secundaria transmite los conocimientos necesarios para su formación como docente	2,55	1,037
D-13. Las aportaciones del profesorado de Secundaria al Máster de Secundaria mejoran el conocimiento de la futura práctica docente	3,97	0,847
E-13. Las aportaciones del profesorado de secundaria al Máster de Secundaria mejoran el conocimiento de la futura práctica docente	2,70	1,137

DT: desviación típica; M: media.

En este punto, las diferencias de percepción en la atención podrían justificarse porque el profesorado del máster entiende que el alumnado debe ser lo suficientemente maduro y estar bien formado en sus especialidades como para no necesitar tanta atención como manifiestan que requieren. Además, el escaso reconocimiento de los créditos impartidos por el profesorado podría ser otra causa de prestar menos atención de la demandada.

Debemos observar que los ítems sobre la opinión que tienen los docentes de los estudiantes («Estudiantes») en el cuestionario están planteados de forma inversa a los anteriores, por ejemplo: «El alumnado del Máster de Secundaria accede a estos estudios con importantes carencias en formación didáctica»; y la escala estriba entre «totalmente de acuerdo» (5) y «totalmente en desacuerdo» (1). Quiere decir que una puntuación alta denota una valoración negativa, y viceversa. Para que los valores positivos sean puntuaciones altas y los negativos bajas, y para una mejor comprensión, comparación y presentación de los resultados, se han invertido las valoraciones de las preguntas a los docentes, restando de 6 la puntuación obtenida (en la [tabla 3](#) se presentan entre paréntesis las «medias» resultantes antes de las modificaciones explicadas, y a continuación, la valoración a utilizar después de haber hecho la adaptación).

Si observamos la [tabla 4](#), en la tercera subescala, «Estudiantes», se puede comprobar que el profesorado puntúa con una media por debajo del 2, cuando la valoración máxima es de 5 puntos y se corresponde a «estar totalmente en desacuerdo» con la afirmación o frase presentada al haber invertido las puntuaciones, lo cual quiere decir que sí están «de acuerdo» con cada uno de los ítems. Sin embargo, los estudiantes solo sitúan por debajo de la puntuación central 2 de los ítems, calificando 4 de ellos por encima del 4.

Al ítem sobre «[...] el profesorado de Secundaria le aporta conocimientos prácticos que tienen más importancia para su formación», los docentes le otorgan una valoración de 2,18, siendo la puntuación más alta de la subescala. Los estudiantes otorgan a este ítem una puntuación de 3,87, siendo la diferencia de las medias de 1,59 puntos. La valoración menor de los docentes, con un 1,48, corresponde al ítem «[...] quieren más prácticas y menos teoría», y, sin embargo, es el ítem al que más puntuación otorgan los estudiantes, 4,43, marcando una diferencia en la media de 2,95.

A continuación presentamos la *media* hallada en la opinión de los docentes y los estudiantes del máster sobre los 3 factores estudiados ([tabla 4](#)).

La *media* más alta de los docentes es la otorgada al factor B, «Las aportaciones del profesorado a los estudiantes del MES», con un 3,88 y una *desviación típica* de 0,696, en oposición a la *media* que estipulan los estudiantes, un 2,77, la más baja de los 3 factores, y con una *desviación típica* de 0,917. La diferencia de las *medias* es de más de un punto, destacando que la de los docentes está por encima de la puntuación central, y la de los estudiantes, por debajo.

La *media* de las valoraciones que hacen los docentes del MES al factor A, «Aportaciones del MES a la formación de los futuros docentes de secundaria», es de 3,31, con una *desviación típica* de 0,657. Los estudiantes otorgan a este factor una *media* de 2,40 y una *desviación típica* de 0,855. La diferencia de las *medias* es también de más de un punto, la de los docentes es más alta que la puntuación central, y la de los estudiantes, más baja.

La *media* que los docentes conceden al factor C, «Estudiantes», es de 1,88, y la *desviación típica*, de 0,531. La *media* de los estudiantes en este factor es de 3,61, y la *desviación típica*, de 0,486. En este factor se invierten los resultados; los estudiantes son los que ofrecen una *media*

Tabla 3 Media y desviación típica de cada uno de los factores

	Aportaciones		Profesorado		Estudiantes	
	M	DT	M	DT	M	DT
Docentes	3,31	0,657	3,88	0,696	(4,12) 1,88	0,531
Estudiantes	2,40	0,855	2,77	0,917	3,61	0,486

DT: desviación típica; M: media.

Tabla 4 Resultados de la media de cada ítem del factor «Estudiantes»

	M	DT
D = Preguntas a los docentes		
E = Preguntas a los estudiantes		
D-14. El alumnado del Máster de Secundaria accede a estos estudios con importantes carencias en formación didáctica	(4,42) 1,58	0,708
E-14. Mi formación didáctica antes de acceder a este Máster era suficiente	2,73	1,132
D-15. A los futuros profesores les faltan conocimientos en técnicas de comunicación oral y escrita	(4,24) 1,76	1,032
E-15. Cuando comencé el Máster de Secundaria poseía los conocimientos en técnicas de comunicación oral y escrita necesarios para ayudarme a dar clase	3,40	1,172
D-16. Los estudiantes que cursan el Máster de Secundaria no tienen interés en aprender contenidos didácticos	(4,00) 2,00	1,118
E-16. Cuando he accedido al Máster de Secundaria tenía interés en aprender contenidos didácticos	4,25	1,127
D-17. Los profesores en formación inicial del Máster de Secundaria cursan estos estudios porque son obligatorios para acceder a la docencia	(3,85) 2,15	1,064
E-17. Estudio el Máster porque es obligatorio para acceder a la docencia	4,35	1,122
D-18. El alumnado del Máster de Secundaria quiere estudiar poco y aprobar con facilidad	(3,97) 2,03	0,984
E-18. Quiero estudiar poco y aprobar con facilidad	2,28	1,240
D-19. Los futuros profesores entienden que ya saben suficiente de su especialidad y quieren más prácticas y menos teoría	(4,52) 1,48	0,712
E-19. Entiendo que sé suficiente teoría de mi especialidad y que sería mejor que el Máster de Secundaria tuviera más prácticas y menos teoría	4,43	0,903
D-20. El alumnado del Máster de Secundaria cree que el profesorado de Secundaria le aporta conocimientos prácticos que tienen más importancia para su formación	(3,82) 2,18	0,917
E-20. Creo que el profesorado de secundaria me aporta conocimientos prácticos que tienen más importancia para mi formación	3,87	1,090

DT: desviación típica; M: media.

más alta y por encima de la puntuación central, y los docentes, muy por debajo de dicha puntuación.

Para comprobar la consistencia interna del cuestionario se calculó el estadístico *Alfa de Cronbach*, que mide la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados. Dos de las subescalas («Aportaciones» y «Profesorado») demostraron una consistencia interna satisfactoria, como puede observarse en la [tabla 5](#), donde se indica que los coeficientes Alfa de Cronbach obtenidos están por encima de 0,70. Por el contrario, la opinión que tienen de los estudiantes está por debajo de 0,70, aunque se acerca bastante. Sin embargo, en los estudiantes los factores A y B tienen una consistencia interna conforme, 0,92 y 0,86, respectivamente, no siendo así el factor C, que está bastante por debajo del 0,70, sobre todo la valoración personal que hacen. Los valores Alfa de Cronbach de este último factor, el C, indican que las puntuaciones están demasiado dispersas

y no hay un criterio homogéneo, sobre todo las opiniones personales de los estudiantes, lo cual puede afectar a esa diferencia tan notoria entre las opiniones de los docentes sobre los estudiantes y sus intereses y la motivación de estos para acceder al MES.

Tabla 5 Coeficiente alfa de Cronbach

Variables	Docentes	Estudiantes
A. Aportaciones	0,88	0,92
B. Val. profesorado	0,89	0,86
C. Val. del profesorado a estudiantes	0,64	
C. Val. personal de los estudiantes		0,29

Tabla 6 Correlaciones bivariadas entre los factores Aportaciones, Profesorado, Estudiantes y Edad

Correlación de Pearson	Edad	Aportaciones	Profesorado
<i>Docentes</i>			
Edad			
Aportaciones	-0,106		
Profesorado	-0,151	0,650**	
Estudiantes	0,061	-0,103	-0,648**
<i>Estudiantes</i>			
Edad			
Aportaciones	-0,099		
Profesorado	-0,217	0,685**	
Estudiantes	-0,142	-0,106	0,035

*Nivel de significación 0,05.

**Nivel de significación 0,01.

Tabla 7 Medias de las diferentes variables (Docentes)

	Aportaciones	Profesorado	Estudiantes
<i>Género</i>			
Varón	3,50	3,84	1,88
Mujer	3,31	3,95	1,87
<i>Edad</i>			
≤ 40 años	3,51	4,00	1,76
≥ 41 años	3,38	3,81	1,95

Para comprobar si existe una diferencia significativa en función del género se realizó una prueba *t* de Student, pero no se aprecian diferencias estadísticamente significativas.

Para calcular los niveles de significación entre variables hemos utilizado el *coeficiente de correlación de Pearson*.

En los resultados de los docentes, estableciendo una correlación significativa a nivel 0,01, como podemos ver en la [tabla 6](#), se encuentra una correlación estadísticamente significativa, en sentido positivo, entre las aportaciones del MES y las del profesorado a la formación de los futuros docentes, y una correlación estadísticamente significativa en sentido negativo entre la opinión de los estudiantes y las aportaciones del profesorado al MES.

En cuanto a los estudiantes, la única correlación observada y significativa a nivel 0,01 es entre las aportaciones del MES y las del profesorado a su formación. Resumiendo, aquellos estudiantes que otorgan una puntuación alta a las aportaciones del MES para su formación como docentes también conceden una puntuación alta al profesorado, y viceversa. Lo que corrobora lo que hemos expuesto anteriormente, que aquellos alumnos motivados e interesados responden mejor a los estímulos formativos que el resto.

Observando las [tablas 7 y 8](#) podemos comprobar que los docentes de ambos sexos puntúan con una *media* más alta al «Profesorado». Para el factor «Estudiantes» la puntuación es la más baja. En el alumnado, varones y mujeres, la *media* más alta es el factor «Estudiantes», y la más baja, «Aportaciones».

Con respecto a la edad de los docentes, los agrupamos en 2 grupos: por un lado, los de 40 años o menos, y por otro, los de 41 o más. En los de 40 años o menos la *media* más alta

Tabla 8 Medias de las diferentes variables (Alumnado)

	Aportaciones	Profesorado	Estudiantes
<i>Género</i>			
Varón	2,37	2,61	3,73
Mujer	2,42	2,89	3,52
<i>Edad</i>			
≤ 30 años	2,42	2,87	3,67
≥ 31 años	2,34	2,53	3,47

Tabla 9 Medias de las ramas de conocimiento

	Aportaciones	Profesorado	Estudiantes
<i>Docentes</i>			
Ciencias	3,23	3,63	4,00
Letras y CCSS	3,56	3,90	3,83
Materias psicopedagógicas	3,51	4,20	4,46
<i>Alumnado</i>			
Ciencias	2,20	2,35	3,50
Letras y CCSS	2,25	2,94	3,61
Orientación	2,37	2,96	3,71

es para las «Aportaciones» y el «Profesorado», mientras que entre los de 41 años o más, es para los «Estudiantes».

Al alumnado también lo hemos agrupado en 2: 30 años o menos y 31 años o más. Exactamente igual que en el género, las *medias* más altas son para «Estudiante», y las más bajas, para «Aportaciones».

Al comprobar las opiniones de los docentes en relación con la rama de conocimiento a la que pertenecen, nos encontramos que en el factor «Aportaciones» puntúan más bajo los de ciencias y más alto los de letras y CCSS. En el factor «Profesorado», los de materias psicopedagógicas son los que más se valoran. Los de letras y CCSS son los que menos valor otorgan al factor «Estudiantes».

Los estudiantes, como viene a ser la tónica general, se valoran más alto a ellos mismos, «Estudiantes», que a las «Aportaciones» y al factor «Profesorado, siendo los de orientación los que más alto puntúan en los 3 factores, y los de ciencias, los que otorgan valores más bajos también en los 3 factores. La [tabla 9](#) refleja estos resultados.

Discusión

Han sido varios los estudios realizados sobre el MES, y con resultados altamente significativos. En general, todos versan en torno a opiniones de estudiantes del MES u opiniones de los docentes responsables de la docencia. Este estudio trata de comparar las impresiones de ambas partes y comprobar si existe acuerdo o desacuerdo sobre las aportaciones del MES, la capacidad docente del profesorado responsable de la docencia y el interés, la motivación y la preparación de los estudiantes matriculados. En función de los resultados obtenidos en el estudio tanto si estas percepciones son semejantes como si, por el contrario, presentan diferencias más o menos significativas entre los 2 sectores encuestados,

docentes y estudiantes, se pueden abordar los puntos fuertes o débiles con criterios objetivos.

Los resultados de nuestro trabajo indican que el profesorado del MES piensa que dicho máster proporciona bastante información a los estudiantes, futuros docentes, para desarrollar su labor profesional futura, y que adquieren conocimientos suficientes sobre el funcionamiento de los centros de secundaria y sobre cómo deben enfrentarse a los problemas que pudieran surgir en los establecimientos de enseñanza donde impartan docencia. Sin embargo, el alumnado opina todo lo contrario, lo que coincide con [Zagalaz et al. \(2011\)](#) cuando plantean las escasas expectativas depositadas en el MES que resaltan los estudiantes. Sería importante y necesario averiguar qué cree el alumnado que debe saber para afrontar la enseñanza y si lo que piensa está relacionado con lo que debe saber.

Todas las puntuaciones de los docentes a los diferentes ítems del factor «Profesorado» están por encima del 3, la puntuación central, por tanto, el profesorado, en general, está de acuerdo con su trabajo, algo que concuerda relativamente con los resultados de los trabajos de [Benarroch \(2011\)](#) y [Valdés y Bolívar \(2014\)](#), cuando dicen que hay que seguir luchando por mejorar estos estudios. Por el contrario, todas las puntuaciones de los estudiantes, excepto el ítem sobre la ayuda que prestan los docentes a los estudiantes para la realización del TFM, coincidiendo con [Rodríguez Torres \(2012\)](#), que reconoce su carácter práctico e innovador, están por debajo de la puntuación central, lo cual demuestra que se sienten en desacuerdo con el profesorado y su labor docente. Estos datos no se ajustan a las opiniones de los estudiantes recabadas por [Pontes et al. \(2013\)](#) y [Manso y Martín \(2014\)](#), en las que los futuros profesores reconocen la complejidad de la profesión, a pesar de que siguen pensando que lo importante es la carga específica de la materia correspondiente y la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos útiles para la enseñanza, lo cual coincide también con lo que opinan [Manso Ayuso \(2012\)](#) y [Serrano Rodríguez \(2013\)](#).

El profesorado debe ser consciente de la importancia de la transmisión del conocimiento en estudios como estos, que preparan al futuro docente para acometer una tarea de tan gran responsabilidad social, algo en lo que debían coincidir con las expectativas de los estudiantes.

Analizando el tercer factor, «Estudiantes», los docentes piensan que al alumnado le falta conocimientos en técnicas de comunicación oral y escrita, que solamente acceden al máster por ser obligatorio para llegar a la docencia y que prefieren estudiar poco y aprobar con facilidad a dedicar tiempo al estudio para aprender los contenidos didácticos. Los estudiantes demandan más práctica, pues opinan que ya dominan los contenidos de su especialidad; reconocen que cursan el máster para poder acceder a la docencia, pero que cuando se han matriculado tenían interés en aprender contenidos didácticos. Convienen con [Vilches y Gil \(2010\)](#) cuando reclaman buenas prácticas y resaltan la importancia en la selección de profesorado adecuado para impartir el máster, especialmente en el módulo genérico, y con [Valle y Manso \(2011\)](#), [Bolívar y Bolívar \(2012\)](#), [Arjona Muñoz \(2012\)](#) y [García-Rodríguez et al. \(2011\)](#), cuyas investigaciones resaltan el entusiasmo de los estudiantes del MES por las prácticas docentes y piden más fluida relación entre la administración, la universidad y los centros de secundaria.

Los datos expuestos antes de establecer las conclusiones, y con respecto a la planificación del MES, permiten creer que es muy difícil conjugar los intereses de los 2 sectores implicados, pero que una fórmula que aporta éxito es el cambio del profesorado cada 3 o 4 años, con lo que la entrada de nuevos sujetos podría hacer variar la metodología didáctica y renovar los temarios. Asimismo, la incorporación al profesorado universitario de un porcentaje considerable de docentes de secundaria mejora las perspectivas didácticas de estas enseñanzas.

Conclusiones

1. El profesorado piensa que el MES aporta muchos conocimientos a la formación de los futuros docentes de secundaria y el alumnado tiene un criterio diferente; opinan que contribuye poco o casi nada a su formación, y solo consideran positivas las informaciones que reciben sobre el funcionamiento de los centros de enseñanza, algo que allí no constatan porque solo dan clases o ayudan al tutor.
2. El profesorado valora como muy alta su labor docente, mientras que el alumnado opina todo lo contrario, solamente asignando una puntuación media a que los docentes prestan ayuda para la realización del TFM.
3. Se puede comprobar que el profesorado del MES, en general, tiene una mala opinión del alumnado, de sus intereses y de sus conocimientos previos, cuestión dispar con las opiniones de los estudiantes, que se consideran suficientemente preparados en los conocimientos relativos a su especialidad. El conjunto de ítems en los que se basa esta deducción no presenta un índice de fiabilidad con una aceptable significación, lo cual nos hace dudar de que el resultado sea significativo.
4. Los estudiantes opinan que el profesorado de secundaria es el que les aporta conocimientos prácticos, y que estos son los que tienen más importancia para su formación.

A la vista de los resultados sería conveniente mantener reuniones periódicas entre los coordinadores de los módulos y/o materias y el alumnado, solicitando la participación a modo de «tormenta de ideas», que facilite la comunicación, acerque posiciones y, sobre todo, mejore el proceso, además de hacerles partícipes de una técnica de investigación susceptible de ser aplicada en educación, y que los representantes de los estudiantes actúen como coordinadores entre el profesorado y sus compañeros para conocer cuanto antes los problemas, desencantos y posibilidades de mejora, que se reúna asiduamente con los coordinadores de las distintas materias y con la coordinación del MES para resolver los problemas que puedan suscitarse; evidentemente, el tiempo invertido en estas tareas habría que reconocérselo de algún modo, que podría ser considerando estas actuaciones como una materia optativa.

Los estudiantes que acceden al máster deben concienciarse de que la obligación de cursar el MES es relativa, porque el título que poseen ya les habilita para otras muchas cosas; sin embargo, para que les permita ser profesores deben completarlo con el MES, que ha sido establecido por el Ministerio de Educación para completar la formación del profesorado. Es una formación que se lleva a cabo en toda

Europa, y en la mayoría de los países, con mayor duración y examen de acceso. La formación de los docentes debe ser permanente.

Financiación

La financiación del trabajo se ha realizado por el grupo de investigación del PAIDI, HUM653, Innovación Didáctica en Actividad Física (IDAF).

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Arjona Muñoz, J. A. (2012). Satisfacción del alumnado que ha cursado el Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria en la Universidad de Málaga. Estudio sobre las competencias interpersonales, instrumentales y sistémicas. In *Actas al Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona: CIDUI.
- Benarroch, A. (2011). Diseño y desarrollo del máster en profesorado de educación secundaria durante su primer año de implantación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(1), 20–40.
- Bolívar, A. y Bolívar, M. R. (2012). El profesorado de enseñanza media: formación inicial pedagógica e identidad profesional. *Enseñanza em Re-Vista*, 19(1), 19–33.
- Buendía, L., Berrocal, E., Olmedo, E. M., Pegalajar, M., Ruiz, M. A. y Tomé, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el máster universitario de profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas. *Bordón*, 63(3), 57–74.
- García-Rodríguez, M. S., Pascual, M. A. y Fombona, J. (2011). Las competencias en el practicum del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 109–119.
- Manso Ayuso, J. (2012). *La formación inicial del profesorado de educación secundaria: análisis y valoración del modelo de la LOE [Tesis doctoral]*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Base de datos TESEO. Disponible en: <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=994911>
- Manso, J. y Martín, E. (2014). Valoración del Máster de formación de profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364(Abril-junio), 145–169.
- Niemi, H. y Jukku-Sihvonen, R. (2009). El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350(Septiembre-diciembre), 173–202.
- Pontes, A., Serrano, R. y Poyato, F. J. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(Núm. extraordinario), 533–551.
- Proyecto Tuning. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto [consultado 29 May 2015]. Disponible en: <http://www.escuelasdearte.es/recursos/tuning.pdf>
- 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(Núm. especial noviembre), 791–799.
- Serrano Rodríguez, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria [Tesis doctoral]*. Córdoba: Universidad de Córdoba. Base de datos TESEO. Disponible en: <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1060194>
- Valdés, R. y Bolívar, A. (2014). La experiencia española de formación del profesorado: el MES. *Enseñanza em Re-Vista*, 21(1), 159–173.
- Valle, J. M. y Manso, J. (2011). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, 354, 267–290.
- Vilches, A. y Gil, D. (2010). Máster de formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. Algunos análisis y propuestas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7(3), 661–666.
- Zagalaz, M. L., Molero, D., Campoy, T. y Cachón, J. (2011). Las expectativas depositadas en el MES por los futuros docentes durante su formación inicial. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 19–34.