

# PERCEPCIONES DEL ALUMNADO DEL MÁSTER DE FORMACIÓN EN PROFESORADO SOBRE SU INTERVENCIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: UN ESTUDIO DE CASO

## POST GRADE STUDENTS OF TEACHER EDUCATION PERCEPTION ABOUT THEIR INTERVENTION ON THE PROCESS OF TEACHING-LEARNING: A STUDY OF CASE

**Jairo GUERRERO VICENTE / Rafael BENÍTEZ BARRIOS**

### Resumen

Este trabajo se presenta como un estudio hecho desde el alumnado siendo él mismo el objetivo, en calidad de autocrítica, a través de una encuesta cualitativa y cuantitativa a los/las estudiantes del Máster de Profesorado de la Universidad de Málaga, múltiples especialidades, durante el curso 2019-2020. Nuestro objetivo es dar voz y analizar a los/as protagonistas de un proceso educativo a menudo ignorado en la comunidad científica: la formación de futuros docentes.

### Palabras claves

Formación del profesorado; alumnado del Máster; procesos educativos; implicación del alumnado; percepción del Máster.

### Abstract

This work is presented as a study carried out by the students, with the objective being, as a self-criticism, through a qualitative and quantitative survey of the students of the Master's Degree Program at the University of Malaga, multiple specialties, during the 2019-2020 course. Our goal is to give voice and analyze the main characters of one educative process often ignored by scientific community: the teaching of future teachers.

### Key words

Teacher education; post grade students; educational process; student's involvement; post grade perception.

**Jairo GUERRERO VICENTE**

**Rafael BENÍTEZ BARRIOS**

Ambos autores son graduados en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras en la universidad de Málaga y máster de formación en profesorado en la Facultad de Ciencias de la Educación y de Filosofía en la universidad de Málaga. Email de contacto: drety44@hotmail.com

**Recepción: 30/IX/2020**

**Revisión: 13/X/2020**

**Aceptación: 07/I/2021**

**Publicación: 30/III/2021**

# PERCEPCIONES DEL ALUMNADO DEL MÁSTER DE FORMACIÓN EN PROFESORADO SOBRE SU INTERVENCIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: UN ESTUDIO DE CASO

## 1. INTRODUCCIÓN: MARCO TEÓRICO

**E**n 2001, la Unión Europea planteó el reto de cohesionar y formalizar un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) común en todos los países de la comunidad con el objeto de establecer unos paradigmas educativos homogéneos y estandarizados entre el conjunto de los territorios. Este Espacio Europeo de Educación Superior, denominado comúnmente como «Plan Bolonia», ha sido adaptado en España, en el contexto de la formación del profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional e Idiomas, con la creación de un Máster habilitante, según la Orden Ministerial ECI/3858/2007, del 27 de diciembre de 2007.

Hasta hace aproximadamente una década, en España, el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) había sobrevivido a las diferentes leyes educativas desde que fuese implantado en el año 1970. Desde ese momento, esta titulación se convirtió en un requisito indispensable para acceder a una plaza de docente una vez superados los estudios de licenciatura (González, 2010). Con la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) se estableció, para el profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional, Artísticas, Idiomas y Deportivas, una formación pedagógica adicional, a nivel de posgrado, a realizar una vez concluidos los estudios de grado. De este modo, la recién establecida titulación suponía, frente al pretérito CAP, vigente hasta el curso 2008/2009, remarcables diferen-

cias desde el punto de vista formativo (Ballester, Mula y Mula, 2017).

En este contexto, el actual Máster en Profesorado puede ser considerado, aún hoy en día, como una titulación joven, abierta a cambios y, sobre todo, en busca de oportunidades de mejora. Si el panorama educativo, desde un punto de vista social y normativo, se encuentra en constante cambio, el docente, como agente capital de este sistema, no se ha visto ajeno a estas nuevas circunstancias. En la actualidad, vivimos un presente donde la educación requiere de profesionales con una gran capacidad de adaptación (Trivó, 2008), sea por motivos socio-económicos, derivados entre otras razones de los procesos globalizadores y de la abundante información existente o, por otro lado, por motivos provocados por un cambio de paradigma en la figura docente, demandando más competencias en valores y actitudes afectivo-emocionales (Reoyo, Carbonero, Freitas y Valdivieso, 2012; Gutiérrez e Ibáñez, 2017). Por ello, cabe indicar la existencia de una demanda social de un nuevo tipo de docente que únicamente puede ser contestada desde la formación del profesorado.

La respuesta de la Unión Europea a esta nueva demanda fue crear un marco para la formación del profesorado donde se apuntasen tres aspectos clave: realizar la formación inicial del profesorado a través de un Máster, dotar de una mayor relevancia al Practicum en el proceso formativo y, finalmente, revelar ocho competencias clave para el profesorado. Unas competencias que, concretando, deberían estar orientadas a:

la materia específica, la pedagogía, la integración de la teoría y la práctica, la cooperación entre todos los agentes del sistema educativo, la garantía de calidad de la enseñanza, a la movilidad europea, el liderazgo y, por último, un ámbito dedicado al aprendizaje continuo y permanente del profesorado (Manso y Valle, 2013). Como apunte, podríamos destacar que este proceso, si bien en este artículo se da preponderancia a la situación española, no es únicamente europeo, planteando los países integrantes de MERCOSUR unas necesidades similares (Ruiz, Virginia y Laura, 2013).

Probablemente motivadas por la situación de relativa incipiencia de la propia titulación, varias investigaciones se han interesado, en los últimos años, por conocer las opiniones del alumnado en torno a la educación recibida en el citado Máster. Unos estudios que, además de permitir el conocimiento, de primera mano, de las percepciones del alumnado, posibilitan la detección de posibles mejoras que aplicar a la titulación. Esta producción, en su gran mayoría, se podría englobar dentro de los tres aspectos clave que hemos sugerido antes. La formación inicial del profesorado, relacionada sobre todo con los nuevos perfiles docentes antes mencionados y la percepción que de estos tiene la sociedad. Podemos hablar de estudios sobre la motivación docente (Muñoz, Rodríguez y Luque; 2019); estudios sobre las aptitudes hacia la discapacidad (Gil, 2017) o encuestas al alumnado sobre la formación inicial. Estas encuestas al alumnado estarían dirigidas a temas de suma importancia como la motivación inicial (Serrano y Pontes, 2015), o la percepción de su propia formación como profesores y profesoras (Hernández y Carrasco, 2012; Molina y Esteve, 2016).

En el caso de las competencias, encontramos estudios dedicados a las competencias digitales del alumnado y su importancia futura tanto a la hora de planificar como de desenvolverse (Roldán y Sabulsky, 2012; Ávila, Gámez y Ventu-

ra, 2013, Cascales, Gomáriz y Martínez; 2017); a la formación en competencias que el alumnado haya o no haya podido recibir a lo largo de su carrera académica (Ion y Cano, 2012); o a la propia valoración de la adquisición de estas competencias en el Máster por parte del alumnado (Buendía, Berrocal, Olmedo, Pegalajar, Ruiz y Tomé, 2011). Por otro lado, los estudios sobre la asignatura de prácticas externas, conocida comúnmente como Practicum, suelen orientarse a la disyuntiva entre teoría y práctica que ofrece el Máster (Gil, Ibáñez, Arribas y Jaureguizar, 2018), así como a obtener propuestas de mejora para su implementación (Abril y Peinado, 2016).

De manera general, aunque encontremos trabajos que inciden más en la opinión personal del alumnado en formato entrevistas (Leiva, 2014), el alumnado sigue siendo un elemento consultivo. De hecho, se contabilizan pocos trabajos que aborden al alumnado como un objeto de estudio más, un elemento que vale la pena conocer para determinar el éxito o fracaso de las ideas que se proponen.

En lo que respecta a la Universidad de Málaga, esta titulación lleva vigente desde el curso 2009/2010, por lo que acaba de cerrar su primera década de funcionamiento. En la actualidad, el Máster en Profesorado dispone de 16 especialidades, ofertando anualmente más de 500 plazas, algunas incluso en doble turno, de mañana y de tarde. La realidad es que, en estos momentos, todas se cubren, lo que confirma la alta demanda de esta titulación entre los graduados de especialidades tan diversas.

De acuerdo con las encuestas de satisfacción, los ítems relacionados con el bloque del Practicum reciben generalmente la mejor valoración, recibiendo en los tres últimos años una calificación de nueve en una escala sobre diez. Unos números, confirmados por Leiva (2014), quien valoraba la práctica como la formación mejor considerada por el alumnado desde el curso

2011/2012. En esta línea, diferentes estudios de caso han apuntado la existencia de una enorme falta de cohesión entre el Practicum y la profesión docente en sí misma, con el contenido teórico del Máster y de la formación inicial del profesorado (Muñoz Labraña, 2008). Una disyuntiva que también se ve reflejada en las encuestas finales al alumnado, donde el grado de satisfacción del estudiante con respecto a la coordinación del profesorado, con las actividades de formación suplementarias, con las instalaciones y con los estudios en general, se sitúa en una situación próxima al suspenso. De hecho, si aplicamos una correlación numérica, la nota media se encuentra por debajo de 3 en una escala de 1-5 según datos extraídos de la página web UMA encuesta de calidad.

La importancia del alumnado como objeto de evaluación del Máster de profesorado está más allá de toda duda, más aún cuando determinamos que la gran parte de este alumnado entra en la titulación de la Universidad de Málaga con una clara vocación a la docencia, o incluso interés en aprender y desarrollar competencias relacionadas con la enseñanza (Fernández, Márquez y Mena, 2013). Recordemos que la titulación es un complemento pedagógico a una carrera académica marcada por las competencias del *saber*, y no tanto por aquellas del “saber hacer y saber ser” (Ion y Cano, 2012). Por ello, se considera clave averiguar la relación del alumnado y su propia concepción de su papel en el Máster de educación de cara a continuar con la propuesta de mejoras en la titulación.

## 2. METODOLOGÍA

En este artículo se desarrolla una investigación exploratoria de carácter mixto, preferentemente cuantitativa, que se ha servido igualmente de técnicas cualitativas para realizar un análisis más profundo de las percepciones reales del alumnado sobre su participación y actuación en el mencionado Máster.

### 2.1 Objetivos

El principal objetivo de la investigación es conocer la opinión del alumnado acerca de los procesos educativos en los que participa durante la realización del Máster de Profesorado en el curso 2019-2020. Al mismo tiempo, se han establecido unos objetivos específicos de la investigación:

- OE1: Valorar la percepción del alumnado sobre su implicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que participa.
- OE2: Descubrir las perspectivas profesionales del alumnado al finalizar el Máster.

### 2.2 instrumento

El instrumento para la recogida de datos es un cuestionario, no validado por expertos, creado *ex profeso* para la investigación. El instrumento resultante se encuentra conformado por cuatro partes, estando la primera destinada a la identificación de los participantes. En ella, el alumnado debe responder a las variables independientes de la investigación: edad, sexo, formación académica, situación laboral, especialidad, tiempo de dedicación, turno y tipología del Máster que cursa –para identificar a quien cursan alguna doble titulación–. El segundo bloque está destinado a la respuesta de cuatro preguntas referidas a sus opiniones en relación con la formación que han recibido en el Máster. El tercer bloque, compuesto por doce preguntas cerradas con una escala tipo Likert (1-5), se centra en las opiniones que el alumnado tiene sobre su papel y sus actuaciones concretas en el seno del Máster durante el periodo docente, tales como la asistencia a clase, la participación en las mismas, el uso de las tutorías, de la biblioteca, de las revisiones de exámenes o la utilización y consulta de los materiales presentes en el Campus Virtual. Finalmente, en el bloque cuarto

del cuestionario, corresponde a dos cuestiones de carácter abierto que abordan aspectos que preocupan al alumnado que cursa la titulación, tales como: ¿consideras que posees la vocación por la profesión docente? y ¿deseas dedicarte a esta profesión?

Los datos utilizados para este trabajo forman parte de un cuestionario mixto, respondido por el alumnado a mitad de curso, entre la finalización del primer cuatrimestre y las primeras semanas del segundo. No obstante, cabe ser indicado, debido a la repercusión que este hecho tuvo en el devenir de todo el proceso educativo, cómo la recogida de respuestas del cuestionario se dio por concluida en el momento en que se determinó el Estado de Alarma a causa de la pandemia por COVID-19 durante la primavera de 2020.

En relación con el instrumento, se ha calculado la fiabilidad (consistencia interna) del mismo, obtenida a través de la prueba alfa de Cronbach ( $\alpha$ ), cuyo resultado es de 0.712; por lo que se considera aceptable ( $\alpha > .7$ ), adoptando como criterio general a George y Mallery (2003: 231). Para el cálculo de la fiabilidad del instrumento solo se tuvieron en cuenta los ítems que ofrecían opciones de respuesta mediante una escala tipo

Likert. El análisis cuantitativo de los datos se realizó con el programa estadístico SPSS v25.0 a través de un archivo que, para este artículo, nos ha permitido realizar un análisis descriptivo, calculando las frecuencias, media y varianza para cada uno de los ítems seleccionados.

El análisis cualitativo de las dos preguntas abiertas se ha realizado a través de la aplicación tecnológica *Voyant*, desarrollada por Stefan Sinclair y Geoffrey Rockwell (2019), que permite un análisis de textos a través de una plataforma web de libre acceso. Después de un primer análisis de las frecuencias más comunes en el corpus trabajado, se realizó un proceso manual de agrupamiento de los conceptos en función de la familia lingüística de pertenencia, así como del contexto en que ésta era utilizada.

### 2.3 Participantes

La muestra con la que se ha realizado la investigación es de 162 estudiantes ( $n=162$ ), recogiendo las opiniones del alumnado matriculado en 11 de las 16 especialidades del Máster, aproximadamente un 70% de las mismas (Tabla 1).

Tabla 1: Participación del alumnado según especialidad del Máster

| Especialidad  | Número     |
|---|------------|
| Ciencias Sociales: Geografía e Historia y filosofía | 31         |
| Lengua Extranjera: Inglés                           | 31         |
| Matemáticas   | 21         |
| Tecnología, Informática y Procesos Industriales     | 18         |
| Dibujo, Imagen y Artes plásticas                    | 16         |
| Biología y Geología                                 | 15         |
| Lengua y Literatura: Latín y Griego                 | 12         |
| Física y Química                                    | 8          |
| Procesos Sanitarios                                 | 8          |
| Formación y Orientación Laboral                     | 1          |
| Música  | 1          |
| <i>Total</i>  | <i>162</i> |

Con respecto al sexo de los participantes, el estudio no cuenta con un balance equilibrado, pues 100 son mujeres (61,73%), 58 son hombres (35,80%), mientras que cuatro participantes (2,47%) prefirieron no revelar dicha información. En cuanto al turno en el que cursaban los estudios, el 53,1% formaba parte del grupo de la tarde (86) frente al 46,9% que estaba matriculado en el de la mañana (76). De manera general, el alumnado que atendió al cuestionario formaba parte del régimen de estudiantes que cursa el Máster a tiempo completo (142, un 87,7%), mientras que apenas 20 (12,3%) correspondían al régimen a tiempo parcial. Por otro lado, un 13% de los encuestados declaró cursar un doble Máster (21%), frente al 87% (141) que no habían optado por esta posibilidad. Finalmente, en relación con la situación laboral del alumnado que cursa la titulación, cabe señalarse cómo más del cincuenta por ciento de los estudiantes posee algún tipo de relación profesional durante el desarrollo del curso (Tabla 2).

### 3. RESULTADOS

En respuesta a las cuestiones planteadas al alumnado en el bloque 2, relativo a datos específicos sobre su formación; el alumnado participante en la encuesta ha respondido con claridad al enunciado: "He obtenido la formación necesaria en mis estudios previos con vistas a la docencia", dado que el 81% (131) considera que a través de sus estudios anteriores, de Grado, no ha recibido una formación suficiente de cara a ejercer la profesión docente, frente al 19% (31) que sí lo considera. En esta línea, más del 50% del alumnado consultado considera que esta laguna formativa puede ser resuelta a través del Máster en Formación de Profesorado, dado que el 53,1% (86) - un 46,9% (76) no lo considera - cree que la titulación le permitirá complementar los conocimientos obtenidos anteriormente. Una tendencia favorable al Máster que se confirma al haber respondido un 64,8% (105) de los encuestados positivamente a la

pregunta: "Pienso que el Máster en profesorado es necesario y útil para formar al futuro profesorado". Con todo, un considerable 35,2% (57) no comparte esa misma perspectiva de la titulación.

Atendiendo a los datos que se muestran en la Tabla 3, en especial en lo referido a la segunda pregunta: "Pienso que este Máster me ayudará a complementar los conocimientos obtenidos en mis estudios previos", la totalidad de las especialidades muestran, generalmente, una posición favorable hacia la titulación. Sin embargo, existen dos especialidades, Ciencias Sociales y Procesos Sanitarios, que presentan unos datos desfavorables. Así, de los 31 encuestados procedentes de la especialidad de Ciencias Sociales, 21 respondieron negativamente a la pregunta, es decir, un 67,74%; frente a los diez que se mostraron favorables. Por lo que respecta a la especialidad de Procesos Sanitarios, de las ocho personas consultadas, 5 respondieron de manera desfavorable a la pregunta, es decir, un 62,50%; mientras que 3 personas concluyeron que sí consideran que el Máster podría ayudarles a complementar los conocimientos obtenidos en sus estudios.

Por otro lado, las respuestas a la tercera pregunta: "Pienso que el Máster es necesario y útil para formar al futuro profesorado", presentan igualmente cierta homogeneidad en las respuestas, si bien un análisis detallado por especialidad nos permite conocer mejor la opinión del alumnado. De este modo, resulta relevante el resultado del análisis de los datos de la especialidad de Lengua Extranjera: Inglés, dado que el 51,61% del alumnado no considera que el Máster sea útil para su formación. Esta situación, única en el conjunto de las especialidades, choca de frente ante otras realidades, como lo demuestran las respuestas del alumnado de especialidades como TIPI, con un 88% del alumnado con una opinión favorable (16 de 18); Biología y Geología, con un 86,67% (13 de 15) o Lengua y Literatura, con un 83,33% (10 de 12).

PERCEPCIONES DEL ALUMNADO DEL MÁSTER DE FORMACIÓN EN PROFESORADO

Jairo GUERRERO VICENTE / Rafael BENÍTEZ BARRIOS

Tabla 2: Situación laboral del alumnado que cursa el Máster

| Situación                  | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------|------------|------------|
| No trabajo actualmente     | 72         | 44,4       |
| Horas sueltas              | 41         | 25,3       |
| Jornada completa           | 23         | 14,2       |
| Media jornada              | 23         | 14,2       |
| Fines de semana y festivos | 3          | 1,9        |
| <i>Total</i>               | <i>162</i> | <i>100</i> |

Tabla. 3. Respuestas de los participantes a las preguntas del bloque 2.

| Especialidad                     | He obtenido la formación necesaria en mis estudios previos con vistas a la docencia |            | Pienso que este Máster me ayudará a complementar los conocimientos obtenidos en mis estudios previos |           | Pienso que el Máster es necesario y útil para formar al futuro profesorado |           |
|----------------------------------|---|------------|--|-----------|--|-----------|
|                                  | <i>Sí</i>   | <i>No</i>  | <i>Sí</i>  | <i>No</i> | <i>Sí</i>  | <i>No</i> |
| Biología y Geología              | 3   | 12         | 10   | 5         | 13   | 2         |
| Ciencias Sociales                | 7   | 24         | 10   | 21        | 17   | 14        |
| Dibujo, Imagen y artes Plásticas | 4   | 12         | 9  | 7         | 8  | 8         |
| Física y Química                 | 2   | 6          | 4  | 4         | 5  | 3         |
| Formación y Orientación Laboral  | 0   | 1          | 1  | 0         | 1  | 0         |
| Lengua Extranjera: Inglés        | 4   | 27         | 19   | 12        | 15   | 16        |
| Lengua y Literatura              | 3   | 9          | 7  | 5         | 10   | 2         |
| Matemáticas                      | 4   | 17         | 12   | 9         | 14   | 7         |
| Música                           | 0   | 1          | 1  | 0         | 1  | 0         |
| Procesos Sanitarios              | 2   | 6          | 3  | 5         | 5  | 3         |
| TIPI                             | 2   | 16         | 10   | 8         | 16   | 2         |
| <b>Total</b>                     | <b>31</b>   | <b>131</b> | <b>86</b>  | <b>76</b> | <b>105</b>   | <b>57</b> |

# PERCEPCIONES DEL ALUMNADO DEL MÁSTER DE FORMACIÓN EN PROFESORADO

Jairo GUERRERO VICENTE / Rafael BENÍTEZ BARRIOS

Finalmente, cabe subrayar cómo las dos especialidades que en la segunda pregunta mostraban un balance desfavorable hacia el Máster, varían sus respuestas en la tercera pregunta siendo mayormente favorables hacia la titulación. Una realidad que, en cambio, no se produ-

ce en el resto de las especialidades, donde de manera general se mantiene la pauta registrada en la pregunta precedente.

Por su parte, la Tabla 4, correspondiente al bloque 3 del cuestionario, muestra la frecuencia y

Tabla. 4. Respuestas de los participantes a las preguntas del bloque 3.

| Preguntas  | Siempre |      | Con mucha frecuencia |      | A menudo |      | Pocas veces |      | Nunca |      |
|--|---------|------|----------------------|------|----------|------|-------------|------|-------|------|
|  | T       | %    | T                    | %    | T        | %    | T           | %    | T     | %    |
| <b>Asisto a clase</b>  | 121     | 74,7 | 33                   | 20,4 | 7        | 4,3  | 1           | 0,6  | 0     | 0    |
| <b>Participo en las clases de forma activa</b>   | 44      | 27,2 | 43                   | 26,5 | 43       | 26,5 | 22          | 13,6 | 10    | 6,2  |
| <b>Participo de forma activa en la vida universitaria en general</b>                     | 10      | 6,2  | 25                   | 15,4 | 48       | 29,6 | 52          | 32,1 | 27    | 16,7 |
| <b>Hago uso de las tutorías</b>  | 5       | 3,1  | 10                   | 6,2  | 28       | 17,3 | 61          | 37,7 | 58    | 35,8 |
| <b>Participo en seminarios para ayudar al desarrollo de mi formación</b>                 | 7       | 4,3  | 17                   | 10,5 | 43       | 26,5 | 50          | 30,9 | 45    | 27,8 |
| <b>Asisto a las revisiones de las calificaciones parciales y/o finales</b>               | 2       | 1,2  | 9                    | 5,6  | 25       | 15,4 | 43          | 26,5 | 83    | 51,2 |
| <b>Hago uso de la biblioteca universitaria para complementar o ayudar a mis estudios</b> | 26      | 16   | 37                   | 22,8 | 34       | 21   | 36          | 22,2 | 29    | 17,9 |
| <b>Trabajo con el Campus Virtual de manera activa durante mi formación</b>               | 58      | 35,8 | 51                   | 31,1 | 41       | 25,3 | 11          | 6,8  | 1     | 0,6  |
| <b>Realizo lecturas de las programaciones docentes de cada asignatura</b>                | 34      | 21   | 34                   | 21   | 42       | 25,9 | 36          | 22,2 | 16    | 9,9  |
| <b>Busco información previa sobre el/la docente que me impartirá las clases</b>          | 21      | 13   | 30                   | 18,5 | 38       | 23,5 | 34          | 21   | 39    | 24,1 |
| <b>Hago uso de otros modos de formación complementaria no obligatoria</b>                | 14      | 8,6  | 27                   | 16,7 | 49       | 30,2 | 50          | 30,9 | 22    | 13,6 |
| <b>Conozco y hago uso del defensor universitario</b>                                     | 2       | 1,2  | 5                    | 3,1  | 5        | 3,1  | 29          | 17,9 | 121   | 74,7 |

los porcentajes de las respuestas emitidas por los participantes a un conjunto de cuestiones que trataban de conocer las acciones, actitudes, participaciones y usos del alumnado del Máster en Formación de Profesorado de distintos elementos relacionados con su formación y con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que participaban durante el año lectivo 2019-2020.

El alumnado participante en el cuestionario reconoce asistir a clase con regularidad, no en vano, al menos el 95,1% asegura presenciar las clases con mucha frecuencia. En este sentido, no hay que olvidar que se trata de un Máster presencial en el que se reclama dicha asistencia al alumnado. Esta asistencia es una de las causas de la participación del estudiantado en los procesos de enseñanza, ya que el 80,2% considera que su intervención en las clases se produce con cierta regularidad, frente a un 19,8% que considera que ésta apenas se produce.

Con todo, los datos muestran cómo la intervención del alumnado del Máster se circunscribe, en su opinión, en los procesos educativos que se realizan en el interior del aula. De hecho, cuestionados por otras participaciones, igualmente académicas, las respuestas se muestran contrarias. Por ejemplo, el 73,5% de los encuestados no hace uso habitual de las tutorías, existiendo exclusivamente 5 estudiantes (3,1%) que reconocen hacer uso siempre de las mismas. En esta línea, el 77,7% no suele asistir a las revisiones de las calificaciones obtenidas durante el curso, frente a un 1,2% que siempre lo hace. Igualmente, resulta relevante que el 58,7% de los participantes en la investigación apenas asistan a seminarios o encuentros académicos que puedan contribuir al desarrollo de su formación.

De hecho, según aseguran a través de sus respuestas, apenas el 21,6% del alumnado participa en actividades de la vida universitaria general, frente a un 48,8% que reconoce no ser un agente activo en estas experiencias.

No obstante, en el contexto de una formación complementaria, sumativa a la que se realiza en el interior del aula, el alumnado del Máster reconoce usar los servicios que se le ofrecen desde la Universidad de Málaga. Así, cerca del 60% de los estudiantes asegura utilizar la biblioteca, si bien a diferentes niveles, para completar su formación. Igualmente, el 66,9% reconoce usar, al menos con mucha frecuencia, el Campus Virtual que ofrece la titulación. Un porcentaje que se incrementa al 92,2% si se incluyen a aquellos que realizan un uso regular del mismo. Igualmente, cabe remarcar cómo el 44,5% del alumnado no realiza formaciones complementarias de carácter no obligatoria que puedan completar su instrucción. De hecho, únicamente un 25,3% considera hacerlo con mucha frecuencia o siempre, mostrando de este modo una intensa preocupación por su formación.

Dos elementos que, en nuestra opinión, son indicativos a la hora de considerar la implicación del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que interviene son, por un lado, el conocimiento de las programaciones docentes de cada asignatura antes del inicio de la docencia y, por otro lado, la búsqueda de información previa sobre el/la docente que me impartirá las clases. En relación con la primera situación, el alumnado encuestado reconoce, en un 67,9%, consultar regularmente las guías docentes de cada materia antes del inicio lectivo; frente a casi un 10% que, pese a las recomendaciones del profesorado, no lo realiza nunca. En cuanto a la segunda opción, relativa a la búsqueda de información sobre el docente antes del inicio de las clases, el 55% asegura, al menos, realizarlo a menudo, pese a que apenas un 13% reconozca hacerlo siempre.

Por último, el cuarto bloque del cuestionario (Tabla 5), conformado por dos preguntas de carácter abierto, fueron analizadas de manera cualitativa, con la intención de completar y per-

Tabla 5. Respuestas de los participantes a las preguntas del bloque 4.

| Preguntas  | Sí  |      | No |      | Indecisión |       |
|--|-----|------|----|------|------------|-------|
|  | T   | %    | T  | %    | T          | %     |
| ¿Consideras que posees vocación para la profesión docente? | 122 | 75,3 | 12 | 7,4  | 28         | 17,27 |
| ¿Deseas dedicarte a esta profesión?                        | 141 | 87   | 3  | 1,85 | 18         | 11,11 |

mitir un mejor conocimiento de las opiniones de los participantes en la investigación.

En relación con la primera cuestión, ¿Consideras que posees vocación para la profesión docente?, el 75,3% de los encuestados consideró, sin ningún género de dudas, que sí poseía vocación para ejercer la función docente, frente a un 7,4% que de manera categórica aseguró no tenerla y un 17,27 que mostraba dudas al respecto. Llegados a este punto, se ha observado que existe una minoría que reflexiona en torno a la cuestión asegurando que la vocación no es necesaria, que no es útil, que no existe o que, incluso, todo el mundo la posee. De hecho, se ha podido contabilizar cómo 14 participantes en la encuesta consideran como vocación elementos como el gusto, la voluntad, la pasión y la visión social por la educación. Igualmente, 10 personas relacionan la vocación con su propia vida, bien porque la posean desde pequeños/as, bien por tradición familiar o bien porque ya sean docentes en la actualidad. Finalmente, por lo que respecta a la cuestión 4.2, ¿Deseas dedicarte a esta profesión?, el 87% aseguró querer dedicarse a la educación como principal actividad profesional. Un mínimo 1,85%, lo que se traduce en apenas tres personas, consideró responder de manera negativa a la respuesta. Por último, más de un diez por ciento mostró sus dudas al respecto.

#### 4. DISCUSIÓN

Un primer aspecto que destacar es el destacable porcentaje de personas encuestadas que posee ocupaciones profesionales durante el desarrollo del periodo lectivo. Así, un 55,6% del alumnado algún tipo de ocupación laboral en el contexto de un Máster que exige una alta presencialidad en las aulas. Creemos, en definitiva, que esta situación puede influir en el normal desarrollo docente del curso y que, por extensión, puede generar situaciones de complicada gestión en el correcto progreso del mismo.

En relación con la percepción de utilidad e importancia que posee el Máster en el seno de alumnado (pregunta 2.3), debemos recordar que un 35,2% considera inútil, poco apropiado e innecesaria la titulación. Si bien es cierto que la mayoría del alumnado tiene una opinión contraria, lo cierto es que la cifra refleja unos números, a nuestro parecer, elevados. Este dato, indefectiblemente, debe orientarnos hacia investigaciones concretas que se pregunten sobre los motivos de dicha percepción, sobre las medidas que se pudieran adoptar o acerca de las variables existen en esta situación.

Podemos considerar, atendiendo a las cifras obtenidas en relación con la pregunta 2.2 que el alumnado del Máster ve el postgrado como

algo independiente de sus estudios de grado, un complemento ajeno que necesita, y no como una continuación de sus estudios de grado, pues estos están dirigidos a especializarlos en otras áreas no docentes.

Existen en el artículo mencionado abajo unas cuantas referencias a la Didáctica y a la preparación del profesorado de Historia y de Ciencias Sociales, que pueden ayudar a entender estas respuestas. Muñoz Labraña, C. (2008). "Percepciones de los profesores de Historia y Ciencias Sociales acerca de su profesión. Tensiones hacia la formación inicial." En Ávila, R. M. & Cruz, A. & Díez, M.C. (Eds.) *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* pp. 181-191.

En definitiva, debemos hacernos preguntas para ser capaces de conocer mejor de dónde procede esta visión negativa del Máster: ¿estamos ante una idea preconcebida del alumnado?, ¿el diseño académico de la titulación no resulta atractivo para el alumnado?, ¿las prácticas docentes del profesorado no son acordes con las necesidades del alumnado?, etc.

Con respecto al plano formativo del alumnado, éste es, sin duda, uno de los elementos capitales de reflexión que ha surgido en el presente trabajo. Las cuestiones 3.4, 3.5 y 3.6, relativas al uso de las tutorías, seminarios y revisión de calificaciones fueron formuladas para averiguar la profundidad y el detalle de lo que se ha considerado el perfil académico de las personas participantes en la investigación. En las tres preguntas, los datos reflejan una mayoría negativa. De hecho, éstas oscilan entre el 58,6% y el 77,2% de respuestas a las opciones "Nunca" o "Pocas veces". Estos hechos nos parecen, en un primer momento, dignos de análisis y de reflexión, habida cuenta de la preocupación que debe emanar de su lectura al estar ante prácticas docentes altamente vinculadas con las acciones propias

de un profesional de la educación, espacio de actuación en el que se están formando, precisamente, los alumnos y alumnas que cursan el Máster. Una situación, por otro lado, generalizada, dado que si atendemos a cada una de las especialidades, no encontraremos diferencias remarcables, siendo la visión negativa la preponderante.

Mención especial merece, a nuestro criterio, la cuestión 3.11 relativa a la formación complementaria no obligatoria, que presenta unas cifras bajas en relación con las personas que complementan sus estudios con otras formaciones. En este sentido, aún sin poder confirmarlo, puede que este dato sea una consecuencia de una realidad concreta. Como hemos observado, el alumnado, en muchas ocasiones, compagina sus estudios con contratos laborales, lo que sin duda puede tener un reflejo en este aspecto que mencionamos.

En relación con las cuestiones del bloque 3, por último, se quisiera hacer mención de los porcentajes surgidos de la pregunta acerca de la lectura de las programaciones de cada asignatura. Este documento, considerado como un elemento básico y esencial en el correcto desarrollo del proceso lectivo, no reciben la atención necesaria por parte del alumnado. Así, los resultados muestran cómo el 32,1% del alumnado apenas presta atención a las guías docentes, lo que puede ser un indicativo de la preocupación del alumnado hacia el Máster. En esta línea, dos razones contrapuestas pueden ayudar a explicar esta situación. Por un lado, una clara falta de interés por las asignaturas y todo lo que en ellas se dan por parte del alumnado. Por otro lado, que el estudiantado sea conocedor de las mismas al haber sido presentada por el docente el primer día de clase, como es su obligación. Con todo, cabe ser señalado, de manera muy positiva, cómo un 42% declara leerlas con mucha frecuencia o siempre, lo que sin duda es igualmente subrayable.

Por último, en relación con el bloque 4, nos muestra un alumnado vocacional y con interés por el oficio de enseñar. Es decir, una clara declaración de intenciones que, en ocasiones, no se ven igualmente reflejados en lo relativo al proceso educativo en el que están insertos. En este sentido, creemos que las razones podrían explicarse si nos centramos en las opiniones más críticas en torno a la titulación (bloque 2) o si consideramos la indecisión que, en algunos casos, observamos en las preguntas de índole cualitativo del bloque 4. Con todo, nos siguen faltando respuestas concretas que nos expliquen las causas precisas de este diagnóstico de manera que puedan derivar en medidas adecuadas para una titulación que, como señalábamos al inicio, debe consolidarse a través del análisis de las percepciones de su alumnado.

## 5. CONCLUSIONES

Retomando los objetivos planteados al inicio de la investigación, en concreto aquel referido al conocimiento de la opinión del alumnado sobre los procesos educativos en los que participa durante la realización del Máster de Profesorado en el curso 2019-2020, podemos indicar que, inicialmente, el alumnado considera que la formación obtenida anteriormente a la realización del Máster no le ha permitido recibir una instrucción adecuada en el ámbito pedagógico. Esta situación, probablemente, condiciona su percepción del Máster, considerando poco más de la mitad de los encuestados la idoneidad de la titulación para paliar sus carencias. Sin embargo, este porcentaje resulta escaso al tratarse de una formación específica, determinante y exclusiva para completar su formación.

Por otro lado, en relación con el primer objetivo específico, la implicación del alumnado parece circunscribirse casi exclusivamente a lo que sucede en el aula, es decir, a lo que acontece en el proceso lectivo. Los elementos externos a éste, en cambio, no cuentan con la participación del

alumnado, según el análisis que se ha podido realizar. Por ello, consideramos que la actuación del alumnado se encuentra por debajo de las previsiones que inicialmente pudieran existir en relación con el Máster. Aun así, ¿a qué se puede deber esta escasa implicación en los procesos educativos? Es posible que los porcentajes acerca de la baja percepción de utilidad del Máster o, incluso, el considerable número de alumnado en condiciones laborales activas puedan explicar esta situación.

Por último, en relación con el descubrimiento de las perspectivas profesionales del alumnado al finalizar el Máster, cabe señalar que la inmensa mayoría del alumnado ambiciona dedicarse a la profesión docente una vez concluya su formación, en buena parte, quizás, apoyados por la vocación que dicen poseer. Con todo, esta consideración favorable hacia las perspectivas laborales futuras se presenta como una justificación que pueda rebatir ciertas hipótesis que promulgan la desmotivación del alumnado hacia su devenir profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, A. M. y Peinado, M. (2016). El Máster en profesorado de secundaria desde dentro: expectativas y realidades del Practicum. *Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales*, 30 (1), 5-22.
- Ávila, J. L., Gámez, J. C. y Ventura, S. (2013). Propuesta de asignatura para el Máster de Formación del profesorado: Plataformas de enseñanza virtual. *Iniciación a la Investigación*, 1-9.
- Ballester, L., Mula, L. y Mula, J. M. (2017). Actitudes en los alumnos del máster de profesorado de secundaria de la universidad católica de Valencia ante rasgos del saber ser. *Ede-tana*, 52, 41-66.
- Buendía, L., Berrocal, E., Olmedo, E. M., Pega-ajar, M., Ruiz, M. A. y Tomé, M. (2011). Valo-

- ración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Bordón*, 63(3), 57-74.
- Cascales, A., Gomáriz, M. Á. y Martínez Segura, M. J. (2017). Orquestación de la enseñanza en la formación del Profesorado. *Magister*, 29 (1), 1-8.
- Cortés, A., Cano, J. y Orejudo, S. (2015). Competencias, valores laborales y formación previa antes y después del Practicum: un estudio con alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Zaragoza. *Investigación en la Escuela*, 19-32.
- Fernández, M. A., Márquez, A. C. y Mena, E. (2013). Estudio sobre la motivación y expectativas del alumnado de la Universidad de Málaga hacia el Máster de Secundaria. En M. C. Cardona, E. Chiner y A. Giner (Coords.). *Investigación e innovación educativa al servicio de instituciones y comunidades globales, plurales y diversas*, (pp. 1190-1198). Universidad de Alicante.
- Gil, S. (2017). Perfil actitudinal de alumnos del Master en Formación del Profesorado de Educación Secundaria ante la Discapacidad. Estudio comparativo. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (1), 133-146.
- Gil, P. (2015). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo del alumnado de Máster de Formación del Profesorado de Secundaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 13 (3), 125-146.
- González, I. (Coord.) (2010). *El nuevo profesor de secundaria: La formación inicial docente en el marco del espacio europeo de educación superior*. Graó.
- Gil, P., Ibáñez, Á., Arribas, S. y Jaureguizar, J. (2018). El Practicum del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria: valoraciones del alumnado y del profesorado-tutor. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 369-392.
- Gutiérrez, M. y Ibáñez, R. (2017). Las diferencias en Inteligencia Emocional en futuros docentes a partir de su especialidad. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 337-340.
- Hernández, M. J. y Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del máster de formación del profesorado de educación secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza and Teaching*, 30 (2), 127-152.
- Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XX1*, 15 (2), 249-265.
- Leiva, J. J. (2014). Una aproximación pedagógica de las prácticas del Máster universitario de profesorado en Educación Secundaria desde la perspectiva del alumnado. En J. Maquilón y J. I. Alonso (Eds.), *Una aproximación de las prácticas del Máster universitario de profesorado en Educación Secundaria. Experiencias de innovación y formación en Educación*, (pp. 13-23). Editium.
- Cantillo, J.J. (2014). Parralejos, un asentamiento neolítico en Vejer de la Frontera. *Boletín de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Vejer* 18, 3-7.
- Molina, M. Á. y Esteve, R. (2016). El pensamiento del alumnado respecto de la formación inicial en el Máster de Educación Secundaria. En Tortoras, M. T., Grau, S. y Álvarez, D. (Coord.). *XIV Jornadas de redes de investigación en Docencia Universitaria*, (pp. 2004-2015). Universidad de Alicante e Instituto de Ciencias de la Educación.
- Muñoz, G. A., Rodríguez, P. y Luque, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XX1*, 22 (1), 71-92.
- Muñoz Labraña, C. (2008). Percepciones de los profesores de Historia y Ciencias Sociales acerca de su profesión. Tensiones hacia la

formación inicial. En Ávila, R. M. & Cruz, A. & Díez, M.C. (Eds.) *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*, (pp. 181-191). Universidad de Jaén, AUP-DCS y UNIA-

Reoyo, N., Carbonero, M. Á., Freitas, A., y Valdivieso, J. A. (2012). La percepción de los futuros profesores sobre los docentes de educación secundaria. *INFAD Revista de Psicología*, 2 (1), 389-396.

Roldán, P. y Sabulsky, G. (2012). Futuros docentes en tiempos de convergencia digital. *Fundamentos e Investigación*, 3 (4), 11-26.

Ruiz, G., Virginia, M. y Laura, M. (2013). La formación docente analizada en perspectiva comparada: convergencias y divergencias en las transformaciones de la formación inicial del Profesorado para el nivel secundario en el MERCOSUR. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 221-248.

Serrano, R. y Pontes, A. (2015). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 489-505.

Trivó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XX1*, 11, 183-209.