

ARTÍCULO ORIGINAL

# Las expectativas depositadas en el máster de Educación Secundaria por los futuros docentes durante su formación inicial

**M<sup>a</sup> Luisa Zagalaz-Sánchez**  
*lzagalaz@ujaen.es*

**David Molero López-Barajas**  
*dmolero@ujaen.es*

**Tomás J. Campoy-Aranda**  
*tjcampoy@ujaen.es*

**Javier Cachón-Zagalaz**  
*jcachon@ujaen.es*

Universidad de Jaén

**RESUMEN:** Este estudio pretende conocer las expectativas depositadas en el nuevo Máster de Educación Secundaria por parte del profesorado durante su formación inicial. La muestra está compuesta por 147 estudiantes (n=147) del citado postgrado, los cuales realizan sus estudios durante el curso 2010/11 en la Universidad de Jaén (Andalucía, España). Para la recogida de datos se emplea un cuestionario construido *ad hoc*, se informa del proceso de validación y de la consistencia interna ( $\alpha$  Cronbach=.89) del mismo. Se presentan los resultados de un estudio descriptivo de las valoraciones realizadas por los sujetos, y se informa de las diferencias encontradas ( $p < .05$ ) en las expectativas depositadas por los estudiantes en los estudios en función del género, edad e intención de dedicarse a la docencia por los sujetos de la muestra.

**PALABRAS CLAVE:** Expectativas, Educación Superior, Formación del Profesorado, Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

## The expectations for the master of Secondary Education student teachers during their initial training

**ABSTRACT:** This study aims to determine the expectations for the new Master of Secondary Education by teachers during their initial training. The sample comprised 147 students (n=147) of that post-degree, who pursue their studies during the 2010/11 academic year at the University of Jaén (Andalusia-Spain). For data collection used a questionnaire designed *ad hoc*, reports the validation process and internal consistency (Cronbach  $\alpha$ =.89) the same. We present the results of a descriptive study of the assessments made by the subjects, and reports of the differences found ( $p < .05$ ) in the legitimate expectations of students in studies of gender, age and intention to engage in teaching of subjects in the sample.

**KEY WORDS:** Expectations, Higher Education, Teacher training, Teaching-Learning Process

Fecha de recepción: 21/3/2011 · Fecha de aceptación: 13/5/2011

Dirección de contacto:

María Luisa Zagalaz Sánchez

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Campus de las Lagunillas, s/n 23071. Jaén

## 1. INTRODUCCIÓN

El Máster de Educación Secundaria (de ahora en adelante MES), ha sustituido al Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), suprimido el 1-10-2009, y nace siguiendo las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que se inició con la firma de la Declaración de Bolonia en 1999, y surge como proyecto de armonización de la Educación Superior en Europa. El EEES promueve que los sistemas educativos de cada país sean similares, permitiendo a estudiantes y docentes circular libremente por la Unión Europea, siendo el sistema un polo de atracción para el alumnado de todas las partes del mundo que hagan de Europa un referente internacional en Educación Superior.

Para alcanzar esa convergencia toda la oferta académica universitaria ha debido adaptarse a lo marcado en el RD 1.393/2007 que regula cómo deben ser los nuevos estudios de Grado en España. El Máster, que pretende la preparación pedagógica y didáctica del profesorado de los niveles educativos comprendidos entre Educación Primaria y Universitaria, es exclusivamente profesionalizante e imprescindible para ser docente de Secundaria y de Idiomas. Su diseño viene establecido por el Ministerio de Educación, aunque es susceptible de adaptarse en cada Comunidad Autónoma o por cada Universidad, siempre manteniendo la esencia del mismo.

Este artículo trata de recabar información del alumnado que cursa el MES en la Universidad de Jaén (UJA) sobre las expectativas depositadas en mismo, en el segundo año de su implantación, para mejorar la calidad de enseñanza ofertada conducente a formar un buen profesorado que será el verdadero artífice de la formación integral de los adolescentes y jóvenes españoles en futuro muy próximo. Para ello, conocedores de las carencias y posibles mejoras de estas enseñanzas, hemos querido contrastar nuestras creencias con los sujetos que cursan estos estudios, construyendo un cuestionario *ad hoc*, adaptado a nuestro contexto.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) aprobó el Plan de Estudios del MES de la UJA en octubre de 2009. Éste depende del Vicerrectorado de Convergencia Europea, Posgrado y Formación Permanente de la citada Universidad, dentro del que está la Dirección de Posgrado a la que obedece directamente para cuestiones burocráticas, ya que los asuntos académicos son dirigidos por una coordinadora general, profesora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y un coordinador de prácticas que pertenece a la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, ambos nombrados directamente por el Rector. Para la puesta en marcha en la UJA, se nombró la Comisión Académica del Máster el día 7 de mayo de 2009. Este Máster surge a raíz de las modificaciones en legislación educativa introducidas en la Educación Secundaria por la LOE y las nuevas demandas sociales que exigen un nuevo planteamiento en la formación del profesorado de esta etapa; una formación que ha de estar presidida por el rigor, una amplia formación cultural, psicopedagógica y didáctica, y una adecuada integración teórico-práctica de sus enseñanzas. Todo ello a través del desarrollo de los 60 créditos ECTS que lo conforman.

### 1.1 Formación del Profesorado en Europa

En Europa, el tiempo dedicado a la formación didáctica y psicopedagógica del profesorado de Secundaria oscila entre el 16% y el 30% de la duración total de la formación inicial. Alemania, Reino Unido, Malta, Italia, Luxemburgo, Austria y Letonia superan este porcentaje, mientras que, por el contrario, Polonia, Dinamarca, y España dedican el 14%, 12,3% y 9,1%, respectivamente. Grecia es el único país de la Unión Europea en el que para impartir clases basta, por ahora, con la formación científica o general y no se exige ninguna formación específica o didáctica.

Esta formación inicial incluye, además de la fase teórica, una fase de prácticas en los centros de Secundaria. En algunos casos la presencia del alumnado (futuros docentes) en los centros es casi testimonial y se limita a observar lo que los docentes tutores hacen, y a impartir, en el mejor de los casos, una o dos clases. Por el contrario en otros países, las prácticas constituyen un auténtico período de formación en el que los futuros profesionales desempeñan, de forma

parcial o en su totalidad, todas las tareas habituales de un docente experimentado, recibiendo por ello una remuneración económica.

La situación es diversa en función de cada estado. Así, en Francia, los estudiantes que han cursado su primer año de formación en los *Instituts Universitaires de Formation des Mâitres* (IUFM) y han aprobado el concurso oposición que conduce a la obtención del *Certificat d'Aptitud au Professorat de l'Enseignement Secondaire* (CAPES) son nombrados profesores en prácticas (*professeurs-stagiaires*) durante un año, debiendo cursar un programa teórico que se alterna con unas prácticas por las que son retribuidos. En el Reino Unido, los futuros docentes, tanto los que siguen el modelo simultáneo de formación del profesorado de Secundaria que conduce a la obtención del *Bachelor of Education* (BE), como los que optan por el modelo consecutivo que permite la obtención del *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE), deben realizar un mínimo de 32 semanas de prácticas en un centro educativo.

En Alemania, después de una primera etapa de cuatro años de formación que integra la preparación científica y pedagógica y tras superar un examen de estado que incluye pruebas orales, escritas y la presentación de un proyecto final, los futuros docentes de Secundaria siguen un programa de formación práctica de dos años de duración llamado *Vorbereitungsdienst* que incluye un trabajo real en los centros docentes y el seguimiento de seminarios de reflexión sobre la práctica adquirida. Durante este periodo perciben una remuneración y suelen tener la consideración de funcionarios temporales. En Irlanda, los graduados que aspiran a ser docentes de Educación Secundaria, deben realizar un curso de un año de duración que les permite obtener el *Higher Diploma in Education*. Este programa comprende fundamentos de Educación (Filosofía, Pedagogía y Psicología), estudios profesionales (Didáctica, Microenseñanza y Evaluación) y 100 horas de prácticas de enseñanza.

Desde finales de los noventa e inicios de este siglo, diversos países europeos han llevado a cabo procesos de reforma de sus sistemas educativos que han afectado también a la formación de docentes de Educación Secundaria. Estas reformas han ido dirigidas a: unificar los modelos de formación hasta entonces existentes (Suecia, 2001/2002), aumentar el tiempo de

presencia del alumnado en los centros y profundizar en la relación teoría-práctica (Holanda, 2001) o simplemente a crear una formación del profesorado que no existía como es caso de Italia, donde desde el curso 1999-2000 ya no basta, como hasta entonces sucedía, con ser graduado en un área determinada para impartir clase en Secundaria sino que es preciso realizar un posgrado de dos años y realizar un examen final para obtener el título profesional.

En esta línea, España era hasta el curso académico 2009-10, exceptuando a Grecia, el país de la Unión Europea en el que se dedicaba menos tiempo a la formación psicopedagógica y didáctica de los futuros docentes y en el que las prácticas que éstos realizaban en los centros de Secundaria eran menos relevantes. Resultaba necesaria y urgente una reforma que dignifique la formación inicial del profesorado, acercándola a los sistemas vigentes en Europa.

## 1.2. Características del MES

Su finalidad fundamental es que los estudiantes-docentes adquieran las competencias necesarias para ejercer la profesión docente según los criterios más acertados e innovadores y de acuerdo con lo regulado en la normativa aplicable. El contexto de este posgrado es la UJA, en la que cursan el MES en el curso 2010-11 (véase Tabla 1) alumnado de diez especialidades: (1) Biología y Geología; (2) Dibujo, Imagen y Artes; (3) Ciencias Sociales: Geografía e Historia; (4) Informática; (5) Filología Inglesa; (6) Economía, Empresa y Comercio; (7) Tecnología; (8) Orientación Educativa; (9) Lengua y Literatura; (10) Formación y Orientación Laboral. Éstas se han ofertado en función de haber superado el criterio del número mínimo de 10 matrículas en cada una de ellas.

La justificación del Máster se encuentra en los cambios que ha experimentado la Educación Secundaria en los últimos años, tales como la reestructuración de las etapas educativas, la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, la reorganización de la formación profesional, la modificación y actualización del currículum de los diferentes niveles y etapas, la incorporación a los centros educativos de numerosos jóvenes y adolescentes procedentes de diferentes países y culturas (debido al fenómeno de la inmigración) o la consideración de las problemáticas de las personas con necesidades educativas específicas de apoyo educativo.

Los cambios sociales y culturales acaecidos en la sociedad moderna que están modificando los comportamientos, actitudes y valores del alumnado de enseñanza secundaria (con los consiguientes problemas de convivencia), así como la creciente complejidad en la organización interna y el funcionamiento de los centros de enseñanza por la necesidad de dar respuesta a las múltiples demandas y retos de la educación moderna (bilingüismo, centros TIC, atención a la diversidad del alumnado o los programas educativos de ayuda a las familias que implican el desarrollo de actividades complementarias, entre otros aspectos), están influyendo notablemente en

el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria, haciendo que dicha profesión resulte cada vez más compleja y difícil. En este sentido, coincidimos con Sánchez-Pozo (2008), quien considera necesario destacar el papel de los agentes que deben impulsar estos procesos de adaptación al ser un aspecto clave en los procesos de convergencia, en los que se establecen cambios para los que se requiere una formación específica, en los que no sirven los mecanismos habituales para la elaboración de planes de estudios que hemos venido utilizando hasta ahora.

#### Módulo Genérico (12 créditos)

Nombre de la Materia	Número de créditos	Adscripción a Departamentos
Procesos y contextos educativos	4	Pedagogía
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4	Psicología
Sociedad, familia y educación	4	Sociología y Pedagogía

#### Módulo Específico (24 créditos)

Complementos de formación disciplinar en la especialidad	6	Titulaciones específicas o similares
Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad I y II	6+6=12	Didácticas específicas Profesorado de los centros de Secundaria
Innovación docente e Investigación educativa (GRANDES ÁREAS)	6	Profesorado universitario y no universitario de las distintas áreas

#### Módulo Prácticum y Trabajo Fin de Máster (16 créditos)

Prácticas docentes en centros de secundaria	10	Centros educativos ofertados por la Consejería
Trabajo fin de Máster	6	Tutorizado por profesorado de la UJA. Defensa pública

#### Libre Designación u Optatividad (8 créditos divididos en 2 materias de 4 cr.)

Materias de otros Másteres oficiales

Materias diseñadas por la Universidad correspondiente. En la Universidad de Jaén:

Expresión Oral como habilidad profesional

Expresión escrita como habilidad profesional

Informática aplicada al aula

Inglés

Tabla 1. Estructura del MES en la UJA. Distribución de créditos por módulos y materias

La normativa legal en que se apoya el MES, por la que se derogó el modelo de formación docente del CAP y se aprobó su transformación en un Máster profesionalizante, de orientación pedagógica y didáctica, es: el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; la Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria y Enseñanzas de Idiomas (BOE, 305 de 21 de diciembre de 2007); la Orden ECI/3858/2007, del 27 de diciembre que señala los requisitos de los planes de estudio del Máster de Profesorado, formula objetivos y competencias que han de adquirir los estudiantes; y el RD 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria, se relacionan las especialidades de los cuerpos docentes, y se suprime el CAP y se establece la obligatoriedad del Máster de Secundaria para acceder a tales cuerpos docentes.

Respecto a la exigencia de dominar un idioma extranjero como requisito imprescindible para cursar el Máster, aspecto considerado en una de las dimensiones del cuestionario construido *ad hoc*, la Orden ECI/3858/2007 en su apartado 4.2, establece que es preciso: “*Acreditar el dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (recomendación procedente del Comité de Ministros de Estados Miembros de la UE en octubre de 2000). Quienes no acrediten estar en posesión de ese título, deberán realizar una prueba de lengua extranjera*”.

En nuestra Universidad, el reconocimiento del nivel de idioma extranjero correspondiente a los estudiantes es responsabilidad del Centro de Estudios Avanzados en Lenguas Modernas de esta Universidad, que organiza las pruebas necesarias para la acreditación de estos niveles. Por acuerdo adoptado con el resto de Universidades Andaluzas, no se permite el ingreso en el MES si no se ha superado el nivel de formación previo mínimo requerido en cualquier idioma distinto al español de la Unión Europea, situándose el mismo en el nivel B1 o en una licenciatura/grado en una filología extranjera,

traducción e interpretación o ciclo elemental de Escuela Oficial de Idiomas.

### **1.3. Panorámica internacional sobre las expectativas en estudiantes universitarios**

Se han desarrollado distintas iniciativas sobre la valoración de las expectativas de los estudiantes universitarios a nivel internacional, y entre ellas destacamos las investigaciones desarrolladas en el Reino Unido y en Australia, por su relevancia.

Entre los primeros estudios realizados destacamos el trabajo de Hill (1995) en el contexto del Reino Unido, enmarcado en la teoría de la calidad del servicio. En él se describe un estudio de las expectativas y percepciones de los estudiantes sobre diversos servicios universitarios, analizando factores académicos y factores no académicos. En este mismo país, Narasimham (1997) desarrolló un estudio, en colaboración con centros universitarios de la India, en la misma línea, y en él se analizan las percepciones y las expectativas de los estudiantes y se añade las de los docentes, analizando las diferencias existentes. Otros estudios, como los de Stevenson, Sander y Naylor (1997) y Stevenson y Sander (1998), analizaron las expectativas desde el campo de la Psicología y la Educación, profundizando en la interacción del procesamiento de la información, la profecía del autocumplimiento y la teoría de la calidad del servicio. Más adelante, ya en el presente siglo, Sander, Stevenson, King y Coates (2000), desarrollaron una fructífera línea de investigación a través del empleo del cuestionario USET (University Students' Expectations of Teaching), presentado información de las expectativas, los métodos de enseñanza, los métodos de evaluación y las cualidades del profesorado; también destacamos las investigaciones relacionadas con las expectativas que tiene el alumnado universitario al iniciar sus estudios, realizadas por Keogh y Stevenson (2001).

En Australia, mención especial merece el trabajo de Darlaston-Jones, Pike, Cohen, Young, Haunold y Drew (2003), en el que se analizan las percepciones y expectativas del alumnado universitario y las diferencias entre ellas, empleando el cuestionario SERVQUAL. Con anterioridad, Yanhong y Kaye (1999), también en Australia, desarrollaron un trabajo longitudinal empleando el mismo instrumento (SERVQUAL)

en titulaciones técnicas en distintos centros universitarios centrándose sólo en aspectos relacionados con la enseñanza preguntando a los estudiantes, obteniéndose valoraciones que permanecen estables a lo largo del tiempo.

En España se han desarrollado diversos estudios en los que se comparan las expectativas de estudiantes de universidades británicas y españolas (de la Fuente, Justicia, Sander, Cano, Martínez y Pichardo, 2004), informando de las expectativas, tipos de enseñanza y métodos de evaluación, obteniéndose diferencias en función del país de los estudiantes y de las distintas universidades. Estos estudios no son los únicos trabajos destacados en España; Marín y Teruel (2004) realizaron una propuesta para establecer las principales dimensiones y los indicadores de las expectativas y percepciones del alumnado en el ámbito universitario; asimismo, Juanas y Rodríguez (2004) diferenciaron entre las expectativas del alumnado en Secundaria y sobre la formación y los docentes universitarios; a su vez, Justicia, García-Berbén y Pichardo (2006) analizaron las expectativas del alumnado universitario sobre la enseñanza. No podemos pasar por alto, en esta breve revisión de estudios realizados en nuestro país, el trabajo de revisión teórica de Pichardo, García-Berbén, De la Fuente y Justicia (2007).

Aún habiéndose realizado distintas investigaciones en torno a la expectativas de los estudiantes, y en concreto en población universitaria, consideramos necesario abordar un estudio centrado en las expectativas depositadas en el nuevo Máster de Educación Secundaria adaptado a nuestro contexto, con los siguientes objetivos: (1) elaborar un instrumento de recogida de información, válido y fiable, que permita obtener información de las expectativas de los estudiantes de los estudios descritos, (2) conocer la valoración de las expectativas depositadas en la formación inicial por los futuros docentes de Secundaria de manera global y en cada una de las dimensiones establecidas, (3) comprobar la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico en la valoración global de las expectativas en función de las variables género, edad e intención de dedicarse a la docencia.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Participantes**

La población del estudio está compuesta por el total del alumnado que cursaba el Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Jaén durante el curso académico 2010/11 (N=158), por lo que en un momento inicial se identificó población y muestra invitada. La muestra aceptante y productora de información fue de 147 estudiantes (n=147) ya que no obtuvimos respuesta de 11 sujetos que no estaban presentes en sus aulas el día de aplicación del instrumento de recogida de información.

La muestra quedó distribuida en función del género de la siguiente manera: 49 (33,33%) son del género masculino y 98 (66,77%) del femenino. En relación con la edad, 81 (55,1%) son menores de 25 años, 59 (40,1%) tienen entre 25 y 35 años y 7 (4,8%) poseen más de 35 años.

Los sujetos están distribuidos en 10 especialidades ofertadas en el citado curso académico: Biología y Geología: 15 (10,2%); Dibujo, Imagen y Artes: 12 (8,2%); Ciencias Sociales, Geografía e Historia: 16 (10,9%); Informática: 9 (6,1%); Filología Inglesa: 31 (21,1%); Economía, Empresa y Comercio: 18 (12,2%); Tecnología: 12 (8,2%); Orientación Educativa: 15 (10,2%); Lengua y Literatura: 7 (4,76%); y Formación y Orientación Laboral: 12 (8,2%).

### **2.2. Metodología**

Esta investigación es de tipo no experimental y de carácter transversal, empleando una metodología que combina los estudios descriptivos y los de relación. Para el estudio de relación, a través del cálculo de diversos análisis de la varianza, se han realizado las pruebas para analizar los supuestos de normalidad, homogeneidad de las varianzas e independencia (Catena, Ramos y Trujillo, 2003, pp. 62-63) para los análisis de la varianza realizados, ejecutándose todos los procedimientos estadísticos a un nivel de confianza del 95%.

### **2.3. Instrumento**

Hemos empleado como instrumento de recogida de información un cuestionario construido ad hoc. La razón principal que nos ha llevado a la construcción de un cuestionario ha sido la imposibilidad de encontrar un instrumento que evaluara el conjunto específico de variables que nos proponemos y que esté adaptado a

nuestro contexto. Todo instrumento de recogida de información tiene que cumplir con dos condiciones esenciales que dan representatividad a los datos obtenidos: validez y fiabilidad. Por tanto, el Cuestionario sobre la Valoración de las Expectativas sobre el Máster de Educación Secundaria por su Alumnado (VEMESA) tuvo que ser sometido a la comprobación del cumplimiento de estas dos condiciones.

### 2.3.1. Validez

La validez de contenido se ha procurado a través de dos vías. La primera de ellas ha sido la revisión de la literatura especializada más relevante de la temática que nos ocupa, la cual ha sido abordada en anteriores apartados. A su vez se han estudiado cuestionarios para la evaluación de las expectativas del alumnado universitario, como el University Students' Expectations of Teaching (USET) de Sander, Stevenson, King y Coates (2000), la versión española del USET (de la Fuente, Nieves y Rius, 2002), el Instructions Preferent Questionnaire (IPQ) de Hativa y Birenbaum (2000) y las adaptaciones a la enseñanza universitaria de Yanhong y Kaye (1999) y Riddings, Sidhu y Pokarier (2000) de la versión original del Multiple-Item Scale for Measuring Customer Perceptions of Service Quality (SERVQUAL), de Zeithaml, Parasuraman y Berry (1990); con el propósito de analizar las dimensiones y variables que aparecen en cada uno de ellos, como referencia para la elaboración del universo inicial de ítems.

La segunda de las vías para el análisis de la validez de contenido se ha desarrollado por medio de la consulta a diez jueces expertos, que en nuestro caso ha sido profesorado especializado en la formación de docentes de distintas universidades españolas y francesas. La tarea de los expertos consistió en realizar un examen y juicio crítico del cuestionario, con la intención de dar respuesta a los principales aspectos de la validez de contenido: la suficiencia y la representatividad del instrumento. Para ello se les invitó a valorar en una escala de 1 a 5 puntos cada cuestión del universo inicial de ítems considerado, tomando como criterio de aceptación/rechazo una puntuación media superior a 3,5 puntos, así como las sugerencias recibidas por los expertos en sus observaciones.

Para procurar la validez didáctica o aparente, también hemos consultado al mismo

grupo de jueces, pidiéndoles su opinión en torno a claridad del lenguaje y la presentación y atractivo del cuestionario. Tras analizar todas las valoraciones de los expertos, las cuantitativas y las cualitativas, se aceptaron 51 de las preguntas consideradas (las que obtuvieron más de 3,5 puntos de valoración media), modificándose la redacción de algunos de los ítems para facilitar la comprensión de los mismos (ítems 8 y 21 de la versión definitiva).

Por otro lado, hemos estudiado la validez de constructo, realizándose un análisis factorial exploratorio (AFE) del cuestionario con el propósito de determinar qué factores lo componen. En este análisis, a pesar de los resultados obtenidos en el valor de la matriz de correlaciones ( $1.96E-013$ ), los resultados significativos del test de esfericidad de Bartlett (comprobándose que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, valor de Chi-cuadrado de 3350.637 y de su significatividad  $p < .001$ ) y del valor apropiado de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (Medida  $KMO = .801$ ) superior a .5 lo que permite aconsejar la utilización del análisis factorial (Lozano y de la Fuente, 2009, p. 267) aunque hay autores que no lo consideran como suficientemente apropiado (Visauta, 2002, p. 225). Por todo lo anterior, hemos decidido no proceder a la utilización de este procedimiento respetando la dimensionalidad inicial considerada por los jueces.

### 2.3.2. Fiabilidad

Dada la situación particular del estudio no ha sido posible calcular la fiabilidad de la prueba a través de la vía test-retest. Tampoco disponíamos de pruebas paralelas con los que poder utilizar otros estadísticos. Por tanto, la fiabilidad del cuestionario fue estimada a través del cálculo del coeficiente alfa de Cronbach de consistencia interna, obteniéndose un valor de .894 para el total del cuestionario. Asimismo, se calculó el índice de discriminación u homogeneidad, con la intención de calcular la correlación de la puntuación obtenida en cada ítem y la obtenida en la prueba. Todos los valores obtenidos en el índice de discriminación son superiores a .4 (en nuestro caso todos son superiores a .8); por lo que siguiendo la propuesta de Ebel (1965), consideramos que todos los ítems discriminan muy bien y son aceptados. Por tanto, la versión definitiva del cuestionario VEMESA

queda constituida por 51 ítems (véase anexo), distribuidos de la siguiente manera: Necesidad de cursar el Máster (5 ítems), Motivos por los que cursa el Máster (4 ítems), Aprendizajes esperados en el Máster (5 ítems), Aspectos necesarios por un buen docente (4 ítems), Importancia de las labores docentes (8 ítems), Dominio de la lengua española como docente (5 ítems), Necesidad de conocimiento de un idioma extranjero (4 ítems), Actividades del período de prácticas (7 ítems), Utilidad de las materias del Máster (8 ítems). Finalmente, se considera un ítem de valoración global del cumplimiento de las expectativas depositadas en el Máster.

#### **2.4. Procedimiento**

En primer lugar, tras tomar la decisión de la realización del estudio, se solicitó permiso a los responsables del Máster a los que se garantizó que se preservaría el anonimato de los encuestados y la confidencialidad de los resultados, así como la voluntariedad de participar en el estudio.

Los cuestionarios se aplicaron en las aulas habituales de clase de los citados estudiantes durante el mes de diciembre de 2010 mientras cursaban el módulo genérico, tras explicar las normas de contestación del mismo aclarando las dudas existentes. Los sujetos desconocían el propósito del estudio con el fin conseguir sinceridad en las respuestas y reducir el efecto de la deseabilidad social, en la medida de lo posible. En el momento de la recogida de los cuestionarios se verificó la correcta y completa contestación de los mismos. Una vez obtenidas las respuestas se procedió a la realización de los correspondientes análisis estadísticos.

### **3. RESULTADOS**

El análisis de los resultados se presenta estructurado en dos apartados, en el primero de ellos realizamos un estudio descriptivo ofreciendo las valoraciones obtenidas. A continuación se presentan los datos de los análisis de la varianza con el propósito de determinar si existen diferencias significativas entre las variables

género, edad e intención de dedicarse a la docencia o no de la muestra con respecto a la valoración global de las expectativas depositadas en el Máster.

#### **3.1. Estudio descriptivo**

En primer lugar vamos a ofrecer los resultados obtenidos en las variables identificativas o socio-demográficas consideradas en los sujetos de la muestra, ofreciendo las frecuencias y porcentajes obtenidos en éstas. Recordamos que las características y distribución de la muestra (género y edad) han sido presentadas en apartados anteriores.

En relación con la intención de dedicarse a la docencia en el futuro, el 89,1% (131 casos) de los encuestados manifiestan su intención de hacerlo, mientras que sólo el 8,2% (12 sujetos) no lo tienen previsto y un 2,7% (4 estudiantes) no contestan a esta cuestión. Es llamativo que un 8,2% manifiesten su intención de no dedicarse a la enseñanza en el futuro cuando este Máster es profesionalizante y no tiene una función investigadora ni les habilitaba para realizar estudios de doctorado.

Tan sólo un 29,9% (44 estudiantes) tienen empleo en el momento de la encuesta, mientras que el 71,1% (103 sujetos) no están ocupados laboralmente. Entre los que sí tienen trabajo, un 63,63% de los empleados (28) tienen una ocupación relacionada con los estudios cursados y el 36,36% restante (16), realizan una actividad que no está vinculada de manera directa con la formación recibida. Únicamente 10 estudiantes de los que tienen empleo (22,72% de los empleados y un 6,8% del total de la muestra) se dedican a una actividad relacionada con la docencia.

A continuación detallamos los estadísticos descriptivos obtenidos (medias y desviaciones típicas) en cada una de las dimensiones consideradas y en la valoración global de las expectativas depositadas en el Máster (pregunta 51), variable que ha sido tenida en cuenta en los análisis de la varianza realizados.

<b>Dimensiones</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Necesidad de cursar el Máster	3.59	1.04
Motivos por los que cursa el Máster	3.53	1.28
Aprendizajes esperados en el Máster	3.88	1.01
Aspectos necesarios por un buen docente	3.69	1.08
Importancia de las labores docentes	4.44	0.73
Dominio lengua española como docente	4.51	0.74
Necesidad conocimiento idioma extranjero	3.23	1.31
Actividades periodo de prácticas	3.86	1.10
Utilidad de las materias del Máster	3.80	1.01
Valoración global cumplimiento expectativas del Máster	3.21	.99

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las dimensiones y valoración media global

Todas las dimensiones han sido valoradas por el alumnado con puntuaciones medias superiores a 3 puntos, siendo las que han obtenido las mayores valoraciones Dominio de la lengua española como docentes ( $M=4.51$ ;  $SD=0.74$ ), seguida de la Importancia de las labores docentes ( $M=4.44$ ;  $SD=0.73$ ). En el lado opuesto se encuentra la Necesidad de conocer un idioma extranjero ( $M=3.23$ ;  $SD=1.31$ ), la menos valorada y a la vez la que tiene una mayor dispersión en las respuestas, posiblemente se deba esta valoración a la dificultad que una amplio grupo de estudiantes ha tenido para acreditar un nivel B1 en una segunda lengua comunitaria.

En relación con la Valoración global de las expectativas depositadas en el Máster de Secundaria (ítem 51), se ha obtenido la puntuación más reducida ( $M=3.21$ ;  $SD=0.99$ ), este dato será analizado con detalle en la discusión. El alumnado parece manifestar su insatisfacción con las expectativas depositadas, más aún en el momento en el que nos encontramos, con un cambio de exigencias en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria tras más de 25 años en donde esta formación se adquiriría en un curso mucho más asequible (antiguo Curso de Aptitud Pedagógica, CAP).

### 3.2. Estudio de relación

#### 3.2.1. Género y cumplimiento de las expectativas depositadas en el Máster

Los resultados obtenidos en el primero de los análisis de la varianza, no mostraron significatividad en las diferencias, a nivel estadístico, entre el género (mujeres vs. hombres) del alumnado y la valoración global de las expectativas depositadas en el Máster de Secundaria. Informamos de los valores obtenidos en este análisis para los grados de libertad considerados, el efecto y la potencia estadística [ $F(1,127)=.050$  ns. ( $p>.05$ );  $\eta^2=.007$ ;  $1-\beta=.056$ ]. Aún no existiendo significatividad, queremos destacar que la valoración global de las expectativas es mayor en las mujeres ( $M=3.22$ ;  $SD=1.02$ ) que en los hombres ( $M=3.18$ ;  $SD=.94$ ).

#### 3.2.2. Edad y cumplimiento de las expectativas depositadas en el Máster

Para el segundo de los análisis de varianza considerado, tampoco hemos encontrado significatividad en la valoración global de las expectativas depositadas en función de la edad de los componentes de la muestra (menos de 25 años, entre 25-35 años y mayores de 35 años),  $F(2,127)=.651$  ns. ( $p>.05$ );  $\eta^2=.010$ ;  $1-\beta=.157$ . No

ha sido preciso realizar una prueba post hoc a pesar de poseer la variable edad más de dos grupos, ya que no se ha encontrado que las valoraciones sean significativas, no obstante ofrecemos las valoraciones para cada grupo, ya que parece haber una tendencia que indica que las expectativas depositadas aumentan con la edad. Los de menor edad, menores de 25 años, son los que valoran menos de manera global las expectativas ( $M=3.13$ ;  $SD=1.05$ ), seguidos por lo de edad intermedia, 25-35 años ( $M=3.29$ ;  $SD=.93$ ), mientras que son los más veteranos, es decir los que tienen más de 35 años, los que valoran mejor el cumplimiento de las expectativas ( $M=3.50$ ;  $SD=.83$ ).

### **3.2.3. Intención de dedicarse a la docencia y cumplimiento de expectativas**

Los resultados obtenidos al analizar la existencia de diferencias entre las variables intención de dedicarse a la docencia (intención de dedicarse vs. no intención de dedicarse) y la valoración global de las expectativas depositadas en el Máster de Secundaria, indican que hay diferencias significativas:  $F(1,124)=4.014$   $p<.05$ ;  $\eta^2=.031$ ;  $1-\beta=.511$ . Esta significatividad en la valoración de las expectativas depositadas es a favor de los que sí manifiestan tener la intención de dedicarse a la docencia ( $M=3.25$ ;  $SD=.95$ ) frente a los que no tienen intención de hacerlo ( $M=2.60$ ;  $SD=1.265$ ). En cierto modo, estos resultados serían los esperados, siendo favorables a los interesados en dedicarse a esta profesión en el futuro, al superar sensiblemente los tres puntos la valoración media de la valoración global de las expectativas depositadas.

## **4. DISCUSIÓN**

Los resultados de la investigación han permitido dar respuesta a los objetivos planteados, a la vez que pueden servir de fuente de información valiosa para los procesos de evaluación institucional que se están desarrollando dentro de la progresiva implantación del EEES, en especial en los estudios de Máster. Aunque las evidencias presentadas han de ser consideradas con ciertas limitaciones en las generalizaciones de las mismas a otros contextos. Tal y como consideran algunos autores (Pichardo, García-Berbén, de la Fuente y Justicia, 2007) el estudio de las expectativas y percepciones que tienen los estudiantes de la Universidad está aún en estado

embrionario, pero los hallazgos obtenidos muestran cada vez más la importancia de las expectativas en la satisfacción del alumnado, el proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluación de la docencia por el alumnado y en la mejora de la calidad de las Universidad (Molero y Ruiz, 2005). No obstante, es preciso indicar que esta temática no está huérfana en nuestro país, entre los trabajos realizados destacamos, sin ánimo de exhaustividad, los de Pérez-Jover, Martínez, Mira, García, Rodríguez y Blava (2002), de la Fuente et al. (2004a; 2004b), Marín y Teruel (2004), Juanas y Rodríguez (2004), Montoro, Pinazo y Tortosa (2007), Pichardo et al. (2007), de la Fuente, Sander, Justicia, Pichardo y García-Berbén (2010), entre otros.

En otros estudios similares (de la Fuente et al., 2004a; Sander et al., 2000) se han obtenido datos relacionados con las expectativas del alumnado que indican que los estudiantes prefieren los métodos y vías de aprendizaje en donde tienen un papel activo en el proceso, es decir prefieren ser ellos quienes articulen el proceso y dinamicen el mismo; mientras que casi no prestan atención al proceso de tutorización. Éste último dato nos tiene que hacer reflexionar sobre la necesidad de que los estudiantes tomen conciencia de la necesidad del proceso de tutorización dentro del EEES, ya que sin él este proceso de toma de decisiones será mucho más complejo para ellos.

En nuestro estudio, en relación con el género, no hemos encontrado significatividad en la valoración global de las expectativas. No es un caso aislado, en el trabajo de Miles y Gonsalves (2003) tampoco se encontraron éstas, pero los mismos autores inciden en la necesidad de analizar la influencia de la variable género en las expectativas del alumnado. Otros estudios (McDowell y McDowell, 1986; Smith, Medendorp, Rack, Morinson y Kopfman, 1994) han obtenido evidencias de la significatividad en las diferencias en la valoración de las expectativas entre hombres y mujeres, siendo las alumnas más sensibles a las características personales del profesorado y los alumnos a las relaciones interpersonales con los docentes.

En relación con la edad de los estudiantes, aspecto en el que tampoco se han encontrado diferencias significativas en las valoraciones de las expectativas, ha sido abordado con menor profundidad en otros estudios, probablemente por

el hecho de no tener estudiantes de distintos grupos de edad en otras titulaciones universitarias, aunque es preciso destacar el trabajo de Montoro, Pinazo y Tortosa (2007) en el que analizan las motivaciones y expectativas de más de 400 estudiantes mayores de 55 años que participan en distintos tipos de estudios universitarios en el que se manifiesta la importancia de la variable edad. Experiencias como la descrita evidencian que el aprendizaje a lo largo de la vida es una realidad.

Los datos de nuestro estudio en los que sí hemos encontrado significatividad en las diferencias ( $p < .05$ ) de las valoraciones globales de las expectativas han sido los que analizan la intención de dedicarse a la docencia en el futuro o no. En nuestro caso parece confirmarse la idea preconcebida de que la labor docente en Educación Secundaria es una tarea que responde principalmente a la vocación, y este hecho está presente en la formación inicial de docentes de este ciclo educativo. Al hacer este tipo de reflexiones no podemos olvidar que nos encontramos con una muestra de sujetos que están cursando un Máster que es profesionalizante, el cual es imprescindible para desempeñar puestos docentes en Educación Secundaria, por lo que los participantes en el mismo deben tener claro, al menos a priori, que la finalidad del mismo es habilitarles para dicha tarea. No obstante, como ya indicamos, hay un grupo reducido que parece haberse matriculado en él con otras intenciones. Esta circunstancia es fruto de la adaptación de las titulaciones a los requerimientos legales derivados de la declaración de Bolonia que implica una motivación adicional del conjunto del profesorado; y ha de hacerse fomentando y estimulando actitudes positivas del profesorado ante su práctica docente. Esto implica la necesidad de proceder a la evaluación continua no sólo de la actividad y de los servicios centrales de la institución sino, también, de la actividad docente individual del profesorado de la Universidad (García-Berro, Dapia, Amblás, Bugada y Roca, 2009).

No queremos finalizar este trabajo sin considerar, aunque no está directamente en nuestros manos, que los resultados y conclusiones presentadas pueden servir de ayuda en las tareas desarrolladas por la Comisión de Seguimiento de este Máster, dentro de los Sistemas de Gestión Interna de la Calidad de nuestra Universidad,

tomando las evidencias obtenidas como argumentaciones para la elaboración de posibles puntos fuertes y débiles, así como para la elaboración de propuestas de mejora dentro de la evaluación institucional.

## LEGISLACIÓN

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE nº 260, de 30 de octubre de 2007).

Resolución de 17 de diciembre de 2007, Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria y Enseñanzas de Idiomas (BOE nº 305, de 21 de diciembre de 2007).

Orden ECI/3858/2007, del 27 de diciembre que señala los requisitos de los planes de estudio del Máster de Profesorado.

Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria, se relacionan las especialidades de los cuerpos docentes y se suprime el CAP y se establece la obligatoriedad del Máster de secundaria para acceder a tales cuerpos docentes (BOE nº 287, de 27 de noviembre de 2008).

## BIBLIOGRAFÍA

Catena, A., Ramos, M. M. y Trujillo, H. M. (2003). *Análisis multivariado, un manual para investigadores*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Darlaston-Jones, D., Pike, L., Cohen, L., Young, A., Haunold, S. y Drew, N. (2003). Are they being served? Students' expectations of higher education. *Issues in Educational Research*, 13 (1), 31-52.

de la Fuente, J., Justicia, F., Sander, P., Cano, F., Martínez, J. M. y Pichardo, M. C. (2004). *Evaluación de la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos universitarios*. Trabajo presentado en el Congreso Europeo de Evaluación Psicológica (abril de 2004). Málaga, España.

- de la Fuente, J., Nieves, F. y Rius, N. (2002). *Cuestionario sobre las expectativas de enseñanza en los alumnos universitarios -USET versión en español-*. Manuscrito no publicado. Universidad de Almería, España.
- de la Fuente, J., Sander, P., Justicia, F., Cano, F., Martínez, J. M. y Pichardo, M. C. (2004). *Estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Psicología y Educación (marzo de 2004). Almería, España.
- de la Fuente, J., Sander, P., Justicia, F., Pichardo, M. C. y García-Berbén, A. B. (2010). Validation study of Scale for Assessment of the Teaching-Learning Process, Student Version (ATLP-S). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (2), 815-840.
- Ebel, R. L. (1965). *Measuring educational achievement*. Englewoods Cliffs: Prentice-Hall.
- García-Berbén, A. B., Pichardo, M. C. y de la Fuente, J. (2007). Relaciones entre las preferencias de enseñanza y enfoques de aprendizaje de los universitarios. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 537-550.
- García-Berro, E., Dapia, F., Amblàs, G., Bugada, G. y Roca, S. (2009). Estrategias e indicadores para la evaluación de la docencia en el marco del EEES. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 142-152.
- Hativa, N. y Birenbaum, M. (2000). Who prefers what? Disciplinary differences in students' preferred approaches to teaching and learning styles. *Research in Higher Education*, 41 (2), 209-235.
- Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: the role of the consumer as primary consumer. *Quality Assurance in Higher Education*, 3 (3), 10-21.
- Juanas, A. y Rodríguez, E. (2004). *Expectativas de alumnos de bachillerato en torno al profesor universitario*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Psicología y Educación (marzo de 2004). Almería, España.
- Justicia, F., García-Berbén, A. B. y Pichardo, M. C. (2006). Expectativas del alumnado universitario sobre la enseñanza. En J. L. Benítez (Coord.), *La Universidad ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior, investigaciones recientes* (pp. 83-98). Madrid: EOS.
- Keogh, K. M. y Stevenson, K. (2001). *Student expectations of tutor support: An expectations led quality assurance model*. Trabajo presentado en el Congreso ICDE (abril de 2001). Dusseldorf, Alemania.
- Lozano, L. M. y de la Fuente, I. (2009). Diseño y validación de cuestionarios. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesis, tesis y trabajos de investigación* (pp. 249-274). Madrid: EOS.
- Marín, M. y Teruel, P. (2004). *La imagen del profesor universitario: un estudio comparativo a partir de la percepción social de sus alumnos*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Psicología y Educación (marzo de 2004). Almería, España.
- McDowell, E. E. y McDowell, C. E. (1986). *A study of high school students' expectations of the teaching style of male, female, English and Science instructors*. Trabajo presentado en el Annual Meeting of the International Communication Association (mayo de 1986). Chicago, Estados Unidos.
- Miles, W. M. y Gonsalves, S. (2003). What you don't know can hurt you: students' perceptions of professors' annoying teaching habits. *College Student Journal*, 37 (3), 447-455.
- Molero, D. y Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 57-84.
- Montoro, J., Pinazo, S. y Tortosa, M<sup>a</sup>.A. (2007). Motivaciones y expectativas de los estudiantes mayores de 55 años en los programas universitarios. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 42 (3), 158-168.
- Narasimham, K. (1997). Improving teaching and learning: Perceptions minus expectations gap analysis approach. *Training for Quality*, 5 (3), 121-125.
- Pérez-Jover, V., Martínez, B., Mira, J. J., García, A., Rodríguez, J. y Blava, I. (2002). Medición de las expectativas de los estudiantes universitarios: una herramienta para la planificación de la calidad. *Revista de psicología social aplicada*, 12 (3), 33-48.
- Pichardo, M. C., García-Berbén, A. B., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la Universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1). Consultado el 10 de enero de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contents-pichardo.html>
- Riddings, S., Sidhu, R. y Pokarier, C. (2000). *Working effectively with international students*. Paper present in 4<sup>th</sup> Pacific Rim First Year in Higher Education Conference. Brisbane, Australia.

- Sánchez-Pozo, A. (2008). Elementos clave en el diseño de módulos y titulaciones EEES. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 41-48.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M. y Coates, D. (2000). University Students' Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education*, 2 (3), 309-323.
- Smith, S., Medendorp, C. L., Rack, S., Morinson, K. y Kopfman, J. (1994). The prototypical features of the ideal professor from the female and male undergraduate perspective: the role of verbal and nonverbal communication. *Journal on Excellence in College Teaching*, 5, 5-22.
- Stevenson, K. y Sander, P. (1998). How do Open University students 'expect to be taught at tutorials? *Open Learning*, 13(2), 42-46.
- Stevenson, K., Sander, P. y Nailor, P. (1997). ELPO: A model that use student feedback to development effective open tutoring. *Open Learning*, 12 (2), 54-59.
- Visauta, B. (2002). *Análisis estadístico con SPSS para Windows. Estadística multivariante*. Madrid: McGraw-Hill.
- Yanhong, R. y Kaye, M. (1999). Measuring service quality in the context of teaching: a study on the longitudinal nature of students' expectations and perceptions. *Innovations in Education and Training International*, 36 (2), 145-154.
- Zeithaml, V., Parasuraman, V. y Berry, L. (1990). *Delivering quality service: Balancing customer perceptions and expectations*. Nueva York: Free Press.

## ANEXO

### CUESTIONARIO SOBRE LA VALORACIÓN DE LAS EXPECTATIVAS SOBRE EL MÁSTER DE EDUCACIÓN SECUNDARIA POR SU ALUMNADO -VEMESA-

#### INSTRUCCIONES:

El objeto de este cuestionario es obtener información sobre la opinión del alumnado del Máster de Educación Secundaria. Su colaboración es importante para mejorar la calidad de la enseñanza que recibe y para ello es necesario que sea sincero y objetivo. No olvide cumplimentar los datos personales. Por favor indique el grado de desacuerdo o acuerdo con respecto a las mismas, señalando con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. Procure responder a todas las cuestiones.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Poco acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Usted <b>considera necesario</b> cursar el Máster de Educación Secundaria para:	
1. Adquirir conceptos psicopedagógicos imprescindibles para la formación del docente.	1 2 3 4 5
2. Conseguir una capacitación profesional para impartir clase.	1 2 3 4 5
3. Aprender metodologías para transmitir conocimientos.	1 2 3 4 5
4. Adquirir conceptos psicopedagógicos como formación complementaria.	1 2 3 4 5
5. No es preciso, la experiencia y la capacidad personal es lo que forma al docente.	1 2 3 4 5
Los <b>motivos</b> por los que cursa el Máster de Educación Secundaria son:	
6. Para tener una formación psicopedagógica complementaria a su formación académica.	1 2 3 4 5
7. Para conseguir el título que se exige para poder opositar como docente.	1 2 3 4 5
8. Para obtener una titulación más por si fuera preciso en el futuro.	1 2 3 4 5
9. Porque en este momento estoy en desempleo.	1 2 3 4 5
¿Qué <b>espera aprender</b> con este Máster?:	
10. Aspectos didácticos que le ayuden a impartir las clases.	1 2 3 4 5
11. Una base teórico-práctica que le sirva como punto de partida para iniciarse en la docencia.	1 2 3 4 5
12. Algunos contenidos sobre los factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.	1 2 3 4 5
13. Información relacionada con la organización y funcionamiento de los centros educativos.	1 2 3 4 5
14. Nociones sobre las características psicológicas del alumnado.	1 2 3 4 5

LAS EXPECTATIVAS DEPOSITADAS EN EL MÁSTER DE EDUCACIÓN SECUNDARIA POR LOS FUTUROS  
DOCENTES DURANTE SU FORMACIÓN INICIAL

Para <b>ser docente</b> usted considera que:	
15. Hay que nacer, es decir hay quienes poseen una serie de características que facilitan la labor.	1 2 3 4 5
16. No hay que nacer, sino que hay que formarse y actualizarse.	1 2 3 4 5
17. Existe una conjunción de los dos factores anteriormente citados.	1 2 3 4 5
18. Además de instruir hay que educar al alumnado.	1 2 3 4 5
¿Qué <b>importancia</b> cree que tienen los siguientes aspectos para ser un buen docente?:	
19. Ser un buen comunicador.	1 2 3 4 5
20. Mantener adecuadas relaciones interpersonales con el alumnado.	1 2 3 4 5
21. Ser competente en la materia que se imparte.	1 2 3 4 5
22. Ser un buen tutor.	1 2 3 4 5
23. Mantener curiosidad intelectual.	1 2 3 4 5
24. Mantener motivación por la docencia.	1 2 3 4 5
25. Ser paciente, flexible y tolerante.	1 2 3 4 5
26. Ser capaz de motivar y despertar el interés en el alumnado.	1 2 3 4 5
En relación con el <b>dominio de la lengua española</b> como docente piensa que:	
27. Es necesaria una expresión oral clara y fluida.	1 2 3 4 5
28. Es precisa una expresión escrita correcta.	1 2 3 4 5
29. Es muy importante poseer capacidad de síntesis.	1 2 3 4 5
30. Es imprescindible dominar las reglas ortográficas.	1 2 3 4 5
31. Es preciso el conocimiento de la gramática española.	1 2 3 4 5
En relación de la inclusión de un <b>idioma extranjero</b> como <b>requisito obligado de acceso</b> al Máster:	
32. Lo considera imprescindible para ser docente de Educación Secundaria.	1 2 3 4 5
33. Cree que acreditar un nivel de idioma es un criterio que dificulta el acceso al Máster.	1 2 3 4 5
34. Debería ser imprescindible hablar y escribir otro idioma europeo para cursar el Máster.	1 2 3 4 5
35. Debería existir la posibilidad de cursar un idioma extranjero a lo largo del desarrollo del Máster y poder examinarse de la prueba de nivel a final del mismo.	1 2 3 4 5
Durante su <b>periodo de prácticas</b> en los centros en el Máster, ¿qué tipo de actividades preferiría desarrollar?:	
36. Impartir clases.	1 2 3 4 5
37. Desarrollar actividades de participación en el aula con el alumnado.	1 2 3 4 5

38. Programar y planificar tareas.	1 2 3 4 5
39. Realizar actividades lúdico-recreativas fuera del centro escolar.	1 2 3 4 5
40. Relacionarse profesionalmente con otros docentes del centro de prácticas.	1 2 3 4 5
41. Conocer la organización y el funcionamiento del centro.	1 2 3 4 5
42. Poder realizar las prácticas en otros países.	1 2 3 4 5
En qué medida cree que les <b>serán útiles</b> como futuros docentes las distintas materias del Máster:	
43. Procesos y Contextos Educativos.	1 2 3 4 5
46. Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad.	1 2 3 4 5
47. Sociedad, Familia y Educación.	1 2 3 4 5
46. Complementos para la formación disciplinar.	1 2 3 4 5
47. Aprendizaje y enseñanza de la disciplina I y II.	1 2 3 4 5
48. Innovación docente e iniciación a la investigación.	1 2 3 4 5
49. Prácticas en centros docentes.	1 2 3 4 5
50. Trabajo Fin de Máster.	1 2 3 4 5
<b>51. De manera global, en qué medida se están cubriendo las expectativas depositadas en el Máster</b>	1 2 3 4 5

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**