

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**CREENCIAS Y EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES
DE MÚSICA DEL MÁSTER DE PROFESOR DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA UNIVERSITAT DE
VALÈNCIA**

BELIEFS AND EXPECTATIONS OF MUSIC STUDENTS ON THE MASTER'S DEGREE IN
SECONDARY EDUCATION AT THE UNIVERSITY OF VALENCIA

**Fernando López Calatayud
Ana María Botella Nicolás**

RESUMEN

La formación de los futuros docentes es un aspecto importante para el sistema educativo español, pues contará próximamente con esos titulados en sus aulas. Conocer sus creencias, expectativas y factores relacionados con su formación, como la distribución de los créditos de las asignaturas de cursan, pueden ayudar a mejorar esa formación y el desarrollo de las clases. Con esta finalidad, este trabajo tiene como objetivo conocer las opiniones de estudiantes de la especialidad de Música del Máster de Profesor de Educación Secundaria de la Universitat de València. Eso se hace recopilando esos aportes y comparándolos con los de un trabajo anterior (López-Calatayud y Botella-Nicolás, 2021). De esta manera, se pueden advertir los cambios personales y formativos. Los resultados presentan algunas diferencias significativas, como que la asignatura de Música en Secundaria debe desarrollar en el alumno competencias TIC musicales y que parecen estar más interesados en materias de innovación e investigación (Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en Música). Asimismo, existen diferencias de género. Los hombres se han interesado más por el desarrollo de las clases y el Trabajo Final de Máster y las mujeres por conocer estrategias de actuación y recursos didácticos.

PALABRAS CLAVE

Máster de Profesor en Educación Secundaria, Música, Opiniones del alumnado, Creencias del alumnado, Expectativas sobre la formación en centros

ABSTRACT

The training of future teachers is an important aspect for the Spanish education system, which will soon have these graduates in its classrooms. Knowing their beliefs, expectations, and factors related to their training, such as the distribution of credits in the subjects they take, can help to improve their training and the development of their classes. With this in mind, the aim of this study is to find out the opinions of students specialising in Music on the Master's Degree in Secondary Education at the Universitat de València. This is done by compiling these contributions and comparing them with those of a previous work (López-Calatayud & Botella-Nicolás, 2021). In this way, personal and formative changes can be noted. The results show some significant differences, such as the fact that the subject of Music in Secondary Education should develop students' musical ICT skills and that they seem to be more interested in innovation and research subjects (Teaching innovation and initiation to educational research in Music). There are also gender differences. Men were more interested in the development of classes and the Master's Final Project, while women were more interested in learning about performance strategies and teaching resources.

KEYWORDS

Master's Degree in Secondary Education, Music, Students' opinions, Students' beliefs, Expectations about training in schools

INTRODUCCIÓN

Hace poco más de medio siglo que para desarrollar la función de profesor de Educación Secundaria es necesario contar con una formación pedagógica habilitante (LEY 14/1970). A lo largo de este tiempo, esa formación ha estado a cargo del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), del Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) y del Título Profesional de Especialización Didáctica (TED) (González, 2009), aunque este último no llegó a las aulas de los futuros profesores de secundaria (Bolívar, 2007). En el curso académico 2009-2010, la formación pedagógica habilitante se estableció a través del Máster de Profesor de Educación Secundaria (MPES), como indicaba el Real Decreto 1834/2008, que también recogía la derogación de cualquier otro tipo de habilitación paralela. El MPES llegó, entre otros, para ampliar la formación ofrecida por los cursos formativos previos. Así, la Orden ECI/3858/2007 especifica que el MPES debe de incluir en su plan de estudios la siguiente distribución mínima: a) un módulo Genérico (12 créditos ECTS), b) un módulo Específico (24 créditos ECTS) y c) el Prácticum (16 créditos ECTS).

El paso del CAP al MPES preocupó a varios investigadores, que se interesaron por conocer diferencias derivadas del modelo formativo cursado (Cid et al., 2012). Las respuestas de los participantes a una encuesta, 143 (CAP) y 48 (MPES), no mostraron diferencias significativas derivadas de haber recibido una formación u otra, lo que se atribuyó a varios factores: (a) el escaso compromiso de las instituciones en su puesta en marcha, (b) la ausencia de guías didácticas y la experiencia del profesorado, (c) los problemas con el Prácticum y (d) los defectos en la organización, coordinación y desarrollo. La instauración del MPES también destacó deficiencias en otras universidades, que adolecían de: apremio en la puesta en marcha, prevalencia de intereses económicos a criterios pedagógicos y problemas en la organización del Prácticum, los tiempos para desarrollar el Trabajo Final de Máster y la falta de inversiones (Vilches y Gil, 2010).

El segundo año de implantación del MPES tuvo ciertas mejoras en algunas universidades, así se desprendía de investigaciones que compararon los dos primeros años del MPES (Manso y Martín, 2014). Entre esas mejoras se encon-

traba una valoración más positiva de algunas materias relacionadas con el módulo específico y el Prácticum y la adquisición de competencias. Sin embargo, el grado de acuerdo con la afirmación “ser profesor es más que saber de mi disciplina” (Manso y Martín, 2014, p. 166) era bajo, lo que indicaba un escaso interés en conocer y trabajar metodologías de enseñanza-aprendizaje, de inclusividad y de atención a la diversidad. Sobre el TFM, parecía que “no se hubiera enmarcado adecuadamente en el conjunto del plan de estudios, ni en relación con el Prácticum” (Manso y Martín 2014, p. 166). Factores que también acontecían en la UV (Botella-Nicolás y Gallego, 2014). Cabe señalar que un estudio actual plantea que el enfoque del TFM (estado de la cuestión, propuesta de innovación docente o proyectos de investigación) y el área académica de dominio parece tener implicaciones en los resultados (Sánchez-Cabrero, 2021).

Buendía et al. (2011) investigaron cuáles eran las competencias generales y específicas del bloque genérico más relevantes para el alumnado y cuál era su grado de consecución. Los participantes en el estudio fueron 334 estudiantes de la Universidad de Granada del curso académico 2009-2010. Los resultados destacaron una serie de competencias que los participantes consideraron importantes. Sin embargo, los resultados también indicaron que la contribución del MPES a la obtención de esas competencias durante su formación era mínima. En un trabajo posterior (Sarceda-Gorgoso et al., 2020) desarrollado en una edición del MPES más próxima, la percepción competencial del alumnado tras haber cursado el Máster había aumentado.

Hernández y Carrasco (2012) se interesaron por conocer las percepciones del alumnado sobre el funcionamiento del MPES. Los participantes fueron 227 estudiantes de la Universidad de Alicante que cursaron esta formación en el curso académico 2011-2012. Los resultados sugirieron una insatisfacción general del alumnado con la distribución de las materias y con la coordinación entre el profesorado. Los argumentos en los que se fundamentaban esas insatisfacciones se basaban en solapamientos teóricos y carencias de propuestas formativas. Existía la idea generalizada de que la formación recibida era de utilidad, en especial reconocían la utilidad de acercarse al funcionamiento de las aulas de secundaria y

la formación en metodologías para usar en las mismas. No obstante, destacaban una conexión escasa entre teoría y práctica. Asimismo, los participantes presentaban un interés principalmente vocacional por la enseñanza. Por último, los resultados sugirieron que las expectativas depositadas en el MPES parecían cumplirse, aunque los participantes demandaban otras modalidades de formación que no fuesen solo presencial u horarios que facilitasen compaginar los estudios con otras tareas propias. Sin embargo, en el trabajo de Zagalaz et al. (2011), los alumnos del MPES de la Universidad de Jaén en la edición 2010-2011 indicaron que las expectativas depositadas en el Máster no se satisficieron. Si bien no existían diferencias significativas de género y edad, las expectativas eran ligeramente mayores en mujeres que en hombres. Además, las expectativas aumentaban de manera proporcional con la edad: a mayor edad mayores expectativas depositadas en el MPES. Se obtuvo una diferencia significativa en la relación expectativas e intención de dedicarse a la docencia. Las expectativas eran mayores en aquellos que tenían la intención de ser docentes y menores en aquellos que no, a pesar de estar cursando la formación habilitante. Estos autores indicaron que “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” (Zagalaz et al., 2011, p. 29).

La vocación de ser docente puede ser una de las acciones que apunten a tal fin. No obstante, el alumnado también puede valorar la función docente de manera pragmática como una oportunidad o vía de acceso más a un mercado laboral complejo. Los resultados de Pontes et al. (2010) apuntan en esa dirección, proponiendo un mayor interés pragmático que vocacional de los estudiantes. Esto, en cierto modo, destaca el problema moral o la falta de una identidad profesional a la que puede que algunos de ellos deban de hacer frente, viéndose condicionados a tomar la opción de ser docente como una posible solución para encontrar un trabajo relativamente estable (Marcelo, 2009). El trabajo de Muñoz-Fernández et al. (2019) informa de tres tipologías de estudiantes que se matriculan en el MPES: a) un grupo que considera la docencia como una manera de acceder al mercado laboral, b) otro grupo con una vocación encontrada, pues a pesar de matricularse en el MPES no consideraba la docencia como proyecto profesional y

c) otro que se caracteriza por una vocación intrínseca. Retomando el trabajo de Pontes et al. (2010), los resultados también sugieren que los estudiantes valoran principalmente las cualidades innatas y la experiencia como factores relevantes para la formación docente, prestando poca atención a la formación de contenido psicopedagógico.

Cachón et al. (2015) han contrastado las opiniones de 33 docentes y 40 discentes del MPES. Los participantes han contestado a un cuestionario que trata aspectos relacionados con las contribuciones que ha hecho el MPES a la formación de los alumnos, la actuación del profesorado, opiniones hacia el alumnado por el profesorado y los intereses y la preparación de los estudiantes. Las preguntas han sido similares para unos y otros, pero adaptadas a cada rol: docente o discente. Los resultados sugieren que el profesorado cree que el MPES ha ayudado a los estudiantes a prepararse como futuros profesores, mientras que los estudiantes opinan que no ha sido así, con la excepción de que consideran de manera positiva la información sobre el funcionamiento de los centros de secundaria. Los profesores valoran significativamente su labor docente, pero los alumnos no, a excepción de los consejos para el desarrollo del TFM. Los profesores tienen varias creencias negativas sobre los estudiantes como la de que cursan el MPES porque es obligatorio para ser profesor de secundaria y dedican poco tiempo y esfuerzo a adquirir los contenidos didácticos, mientras que los estudiantes creen que tienen suficiente dominio de los contenidos relacionados con su especialidad e informan que cursan el Máster para poder acceder a la docencia, aunque también para aprender contenidos didácticos. Asimismo, los estudiantes valoran positivamente la participación en el MPES de profesores de secundaria, puesto que les aportan conocimientos prácticos importantes en su formación.

Martínez y Villardón-Gallego (2015) han investigado las creencias sobre el concepto de la función docente en secundaria. Los participantes han sido 35 discentes del MPES que respondieron a un cuestionario de preguntas abiertas una vez finalizado el periodo de formación. En opinión de los participantes, el docente de secundaria tiene la misión de orientar y educar a sus alumnos, planificar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, proveer información, promover el esfuerzo y la autonomía, atender a la diversidad y trabajar en

equipo. Esos futuros docentes comparten que un buen profesor debe de tener conocimientos disciplinares y pedagógicos. Los participantes han transmitido que la formación recibida en el MPES les ha ayudado a valorar la función que tiene el docente de educación secundaria. Esos resultados encuentran apoyo en un trabajo reciente (Sola-Reche et al., 2020), en el que los participantes han valorado significativamente que los profesores de secundaria deben tener la competencia de aprender a aprender, apuntando también a aspectos como la convivencia y las relaciones sociales y el fomento del espíritu crítico y reflexivo de los alumnos. Los valores humanos y éticos/sociales también han sido los mejor valorados por los participantes de otro estudio (Serrano y Pontes, 2015), que también indicaron que presentaban un nivel de satisfacción moderado con el logro de los objetivos globales del MPES y un nivel de satisfacción más bajo en el caso de las competencias generales, pero mostraban interés por las materias relacionadas con su itinerario específico.

Una serie de trabajos se han interesado por los planes de estudio del MPES (Azkarate et al., 2019; López-Calatayud y Bermell, 2016; López-Ríos y Vicente-Nicolás, 2019; Serrano et al., 2020). López-Calatayud y Bermell (2016) se preocuparon por conocer qué universidades ofertaban el MPES y la especialidad de Música. Tras analizar los planes de estudio de esas universidades, se informó de cómo distribuían los 60 créditos y, especialmente, el remanente de 8 créditos que establece la Orden ECI/3858/2007. Además, el análisis afloró la actuación de algunas universidades de ofertar asignaturas optativas. Esta actuación se puede entender que beneficia al alumnado, ya que le permite elegir aquellas materias afines con sus intereses o preocupaciones, sintiéndose partícipe en la construcción de su propio aprendizaje. Un trabajo actual apoya las diversas distribuciones realizadas por varias universidades del remanente de 8 créditos, así como otras variantes educativas y organizativas, como la oferta de plazas, el perfil del profesorado que imparte docencia y la realización del Prácticum y el Trabajo Final de Máster (López-Ramos et al., 2020). Sin embargo, aspectos relacionados con el movimiento y la danza parecen recibir poca atención dentro de los planes de estudio (López-Ríos y Vicente-Nicolás, 2019).

López-Calatayud y Botella-Nicolás (2021) investigaron las creencias de los estudiantes del

MPES de la UV de la especialidad de Música en su edición 2014-2015, sus expectativas al cursar el Máster, su valoración de la distribución de los créditos de las asignaturas que lo conforman y posibles diferencias de género. Los resultados informaron de las opiniones de los participantes sobre aspectos relacionados con la formación del MPES y la función docente en secundaria. Asimismo, no se encontraron diferencias de género. El objetivo del presente estudio guarda relación con el de ese trabajo, pues consiste en examinar de nuevo las creencias, expectativas y valoración de la distribución de los créditos del MPES en la UV tras varias ediciones. Eso se hace con la finalidad de conocer si existen diferencias en los conceptos y aportes con los del alumnado del trabajo anterior (López-Calatayud y Botella-Nicolás, 2021).

MÉTODO

Este estudio corresponde a un trabajo cuantitativo de carácter descriptivo y naturaleza comparativa. Se ha utilizado el software estadístico *IBM SPSS Statistics* en su versión 25 para el análisis de los datos. Los datos de la edición 2014-2015 provienen de un trabajo previo (López-Calatayud y Botella-Nicolás, 2021). Los datos de la edición 2019-2020 se recogieron a través de la plataforma Google Formularios. Como en el estudio anterior, esto se hizo cercanos a la finalización del curso académico. Sin embargo, en este caso se envió un correo electrónico a los alumnos con el vínculo para que participasen libre y anónimamente. Ninguno de ellos planteó duda alguna sobre el mismo.

Participantes

Todos los participantes eran alumnos de la especialidad de Música del MPES de la UV. Las características de los alumnos de la edición 2014-2015 ya se han informado (López-Calatayud y Botella-Nicolás, 2021). Las de los 18 alumnos ($n = 18$) de la edición 2019-2020 son las siguientes: (a) todos estaban matriculados a tiempo completo en el Máster, (b) 6 participantes (35,3%) eran de género masculino y 11 (64,7%) femenino (1 participante no indicó el género) y (c) la edad media era de 24,94 años ($DT = 2,135$), siendo la edad mínima 23 años y la máxima 31. La Tabla 1 y la Tabla 2 recogen esta información

Tabla 1: Descriptivos de los participantes de las dos ediciones

| | 2014-2015 | | 2019-2020 | |
|------------------------|-----------|----|-----------|---------|
| | % | N | % | N |
| Másculino | 45,2 | 14 | 35,3 | 6 |
| Femenino | 54,8 | 17 | 64,7 | 11 |
| N válido (según lista) | | 31 | | 17 (18) |

Instrumento

El cuestionario utilizado (Autor1 y Autor2, 2021) tomó como referente el construido por Zagalaz et al. (2011), pero se transformaron y añadieron aquellos ítems pertinentes para alcanzar los objetivos perseguidos. La pertinencia y adecuación de los ítems del cuestionario fueron validados a través del estadístico *Kappa de Cohen* que arrojó buenos valores de acuerdo por cada uno de los dos jueces expertos participantes con $k = 0,789$ y $k = 0,664$, respectivamente. El análisis de fiabilidad mediante el coeficiente *Alfa de Cronbach* destacó una alta consistencia interna con un valor de $\alpha > 0,80$. El cuestionario final se estructuró en seis dimensiones que abordaron temáticas diferentes. El número de ítems fue 46, evaluables anónimamente con el modelo de escala Likert 5, donde 1 corresponde a la menor aceptación de lo que se plantea y 5 a la mayor. El cuestionario también recogía otros datos sociodemográficos como el género y la edad de los participantes.

Tabla 2: Descriptivos relativos a la distribución de estudiantes según edad

| | \bar{x} | DT |
|-----------|-----------|------|
| 2014-2015 | 26,42 | 4,65 |
| 2019-2020 | 24,92 | 2,13 |

Resultados

La prueba de normalidad (*Shapiro Wilk*) indicó que los datos no tenían una distribución normal ($p < 0,05$), lo que condujo a realizar la prueba inferencial no paramétrica *U de Mann Whitney*. A continuación, organizados en dimensiones, se muestran los resultados de los análisis descriptivos y los análisis de varianza de las dos ediciones del MPES. Se ha considerado un nivel de significancia del 5%.

Primera dimensión: "Necesito cursar este MPES para:"

Todas las medias de los ítems que conforman la primera dimensión han sido más elevadas en la edición 2019-2020 que en la edición 2014-2015, de hecho, han superado el valor de 3,5 puntos en la escala de 5 puntos. Sin embargo, no existen diferencias significativas entre estas ediciones. La Tabla 3 recoge esta información.

Tabla 3: Estadística descriptiva e inferencial de la primera dimensión

| | 2014-2015 | | | 2019-2020 | | | Sig. (p) |
|---|-----------|------|----|-----------|------|----|----------|
| | \bar{x} | DT | N | \bar{x} | DT | N | |
| 1. Obtener preparación psicopedagógica necesaria para la formación del docente. | 3,26 | 1,32 | 31 | 3,56 | 1,34 | 18 | 0,430 |
| 2. Aprender metodologías con las que transmitir conocimientos. | 3,32 | 1,35 | 31 | 3,61 | 1,19 | 18 | 0,509 |
| 3. Adquirir una formación específica. | 3,10 | 1,22 | 31 | 3,61 | 1,09 | 18 | 0,188 |
| 4. No lo creo necesario, pero es obligatorio para ser docente de secundaria. | 2,84 | 1,59 | 31 | 3,72 | 1,32 | 18 | 0,059 |
| N válido (según lista) | | | 31 | | | 18 | |

Segunda dimensión: "Para ser docente considero que:"

Como en la primera dimensión, todas las medias de los ítems de esta segunda dimensión han sido mayores en la edición 2019-2020 que en la edición 2014-2015. Esto a excepción de la media alcanzada en el ítem 7, que ha sido inferior. Por su parte, todos los ítems superaron la media de 3,5 puntos e incluso estuvieron cercanos a una media de 5 puntos

sobre 5. Eso ha sido así a excepción del ítem 5, que solo ha alcanzado una media de 2,61 puntos en la escala de 5 puntos. Sin embargo, de nuevo, no existen diferencias significativas entre ambas ediciones. La Tabla 4 recoge esta información.

Tabla 4: Estadística descriptiva e inferencial de la segunda dimensión

| | 2014-2015 | | | 2019-2020 | | | Sig. (p) |
|--|-----------|------|----|-----------|------|----|----------|
| | x̄ | DT | N | x̄ | DT | N | |
| 5. Hay que nacer para ello, es decir, es algo innato. | 2,52 | 1,20 | 31 | 2,61 | 1,19 | 18 | 0,822 |
| 6. No hay que nacer, es necesario formarse y estar continuamente actualizándose. | 4,13 | 0,88 | 31 | 4,22 | 0,88 | 18 | 0,723 |
| 7. Existe una conjunción de los dos factores anteriormente citados. | 4,00 | 1,18 | 31 | 3,89 | 1,18 | 18 | 0,683 |
| 8. Además de enseñar hay que educar al alumnado. | 4,35 | 0,79 | 31 | 4,78 | 0,43 | 18 | 0,051 |
| N válido (según lista) | | | 31 | | | 18 | |

Tercera dimensión: "Pienso que la asignatura de Música en Secundaria:"

Como en las dimensiones anteriores, todas las medias de la edición 2019-2020 son superiores a las de la edición 2014-2015. Eso es así a excepción de las medias del ítem 11, que fueron iguales. Cabe resaltar que en la edición más reciente hay un número importante de ítems con una media que supera los 4 puntos de la escala de 5 puntos, 7 de los 12 ítems que constituyen esta dimensión lo hacen. Incluso se

ha alcanzado la media con el valor máximo de 5 puntos en el ítem 9 o se ha estado cerca de alcanzarlo en el ítem 10. Por su parte, el ítem 17 ha conseguido el valor más bajo con una media inferior a los 2 puntos. A diferencia de las anteriores dimensiones, en esta hay un ítem (14) que muestra diferencias significativas a favor de la edición 2019-2020. La Tabla 5 recoge esta información.

Tabla 5: Estadística descriptiva e inferencial de la tercera dimensión

| | 2014-2015 | | | 2019-2020 | | | Sig. (p) |
|---|-----------|------|----|-----------|------|----|----------|
| | x̄ | DT | N | x̄ | DT | N | |
| 9. Es tan importante como cualquier otra asignatura. | 4,77 | 0,68 | 30 | 5,00 | 0,00 | 18 | 0,110 |
| 10. Aumenta la formación como individuo a través de la creatividad. | 4,77 | 0,62 | 31 | 4,94 | 0,24 | 18 | 0,274 |
| 11. Consiste en una oportunidad para cambiar los gustos musicales. | 3,06 | 1,29 | 31 | 3,06 | 1,73 | 18 | 0,941 |
| 12. Debe desarrollar en el alumno el aprendizaje de instrumentos musicales. | 3,55 | 0,93 | 31 | 3,83 | 0,79 | 18 | 0,376 |
| 13. Debe desarrollar en el alumno el aprendizaje vocal. | 3,52 | 0,81 | 31 | 3,61 | 1,19 | 18 | 0,577 |

| | | | | | | | |
|---|------|------|----|------|------|----|--------|
| 14. Debe desarrollar en el alumno competencias TIC de ámbito musical. | 3,29 | 0,97 | 31 | 4,00 | 0,77 | 18 | 0,013* |
| 15. Debe desarrollar en el alumno una competencia auditiva. | 3,90 | 0,83 | 31 | 4,28 | 0,82 | 18 | 0,132 |
| 16. Debe desarrollarse solo con aspectos prácticos. | 3,10 | 1,19 | 31 | 3,28 | 1,45 | 18 | 0,648 |
| 17. Debe desarrollarse solo con aspectos teóricos. | 1,77 | 0,99 | 31 | 1,78 | 1,26 | 18 | 0,673 |
| 18. Es un compendio de aspectos teórico-prácticos. | 4,23 | 0,92 | 31 | 4,67 | 0,59 | 18 | 0,097 |
| 19. Supone un contexto perfecto para la inclusividad en la clase. | 4,27 | 0,98 | 30 | 4,61 | 0,70 | 18 | 0,197 |
| 20. Supone un contexto perfecto para la atención a la diversidad en la clase. | 4,33 | 0,80 | 30 | 4,50 | 0,79 | 18 | 0,427 |
| N válido (según lista) | | | 29 | | | 18 | |

Cuarta dimensión: “En qué medida esperas aprender con este MPES:”

A diferencia de lo ocurrido en las dimensiones anteriores, solo 4 de los 15 ítems que forman esta cuarta dimensión han alcanzado una media más elevada en la edición 2019-2020 que en la edición 2014-2015. Esos han sido el número 25, el 30, el 32 y el 33. A pesar de ello, todas las medias de la edición más actual han sido superiores a la media de 3,5

puntos sobre la escala de 5 puntos. Asimismo, cabe destacar que, mientras que el ítem 32 no alcanzaba la media de 3 puntos en la edición 2014-2015, en la 2019-2020 sí lo ha hecho. Sin embargo, no existen diferencias significativas entre ambas ediciones del MPES. La Tabla 6 recoge esta información.

Tabla 6: Estadística descriptiva e inferencial de la cuarta dimensión

| | 2014-2015 | | | 2019-2020 | | | Sig. (p) |
|---|-----------|------|----|-----------|------|----|----------|
| | x̄ | DT | N | x̄ | DT | N | |
| 21. Nociones sobre las características psicológicas del alumnado. | 4,06 | 1,03 | 31 | 3,61 | 1,14 | 18 | 0,148 |
| 22. Información relacionada con la organización y funcionamiento de los centros educativos. | 3,94 | 0,96 | 31 | 3,83 | 0,86 | 18 | 0,622 |
| 23. Estrategias de intervención en problemas conductuales subyacentes en el aula. | 4,26 | 0,89 | 31 | 3,56 | 1,54 | 18 | 0,181 |
| 24. Técnicas de actuación entre alumno y familia. | 4,03 | 1,05 | 31 | 3,56 | 1,42 | 18 | 0,306 |
| 25. Indagación en la normativa y currículo regulador de las enseñanzas secundarias. | 3,87 | 1,02 | 31 | 4,06 | 1,00 | 18 | 0,499 |
| 26. Metodologías musicales de aplicación en el aula. | 4,23 | 1,23 | 31 | 3,94 | 1,21 | 18 | 0,253 |
| 27. Recursos didácticos músico-instrumentales que ayuden a impartir las clases. | 4,29 | 1,13 | 31 | 4,00 | 1,08 | 18 | 0,215 |
| 28. Recursos didácticos de programación de unidades didácticas. | 4,10 | 0,94 | 31 | 3,76 | 1,44 | 17 | 0,706 |
| 29. Recursos didácticos vocales y de movimiento que ayuden a impartir las clases. | 4,10 | 0,94 | 31 | 3,56 | 1,42 | 18 | 0,231 |
| 30. Recursos didácticos auditivos que ayuden a impartir las clases. | 4,19 | 0,91 | 31 | 4,22 | 0,81 | 18 | 0,964 |

| | | | | | | | |
|--|------|------|----|------|------|----|-------|
| 31. Recursos didácticos TIC musicales que ayuden a impartir las clases. | 4,06 | 1,00 | 31 | 3,94 | 1,39 | 18 | 0,834 |
| 32. Aspectos que permitan tener un acercamiento a la función investigadora. | 2,97 | 1,17 | 31 | 3,50 | 1,42 | 18 | 0,208 |
| 33. Una base teórico-práctica que sirva como punto de partida para iniciarme en la docencia. | 3,94 | 0,85 | 31 | 4,00 | 1,08 | 18 | 0,646 |
| 34. Conocer de primera mano la realidad educativa en secundaria. | 4,26 | 1,03 | 31 | 4,11 | 1,13 | 18 | 0,785 |
| 35. Estructuración de las clases por profesionales de la materia. | 3,94 | 1,15 | 31 | 3,67 | 1,53 | 18 | 0,769 |
| N válido (según lista) | | | 31 | | | 17 | |

Quinta dimensión: “Como alumno/a de este Máster, ¿cómo crees de apropiada la cantidad de créditos que tiene cada asignatura con tus intereses como futuro profesor?:”

Como ha ocurrido en dimensiones anteriores, las medias de varios ítems han sido superiores en la edición 2019-2020. Concretamente, lo han sido en las del ítem 37, 38, 39, 41 y 42. Asimismo, en la edición más actual, las medias de los ítems han sido iguales o superiores a 3 puntos de la escala de 5 puntos. Esto a

excepción del ítem 43, que no ha alcanzado esa cifra y, además, también ha alcanzado un valor inferior al de la edición 2014-2015. Por su parte, solo el ítem 41 ha tenido diferencias significativas a favor de la edición 2019-2020. Tabla 7 recoge esta información.

Tabla 7: Estadística descriptiva e inferencial de la quinta dimensión

| | 2014-2015 | | | 2019-2020 | | | Sig. (p) |
|--|-----------|------|----|-----------|------|----|----------|
| | x̄ | DT | N | x̄ | DT | N | |
| 36. Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (4 créditos). | 3,60 | 1,19 | 30 | 3,00 | 1,53 | 18 | 0,182 |
| 37. Procesos y contextos educativos (8 créditos). | 2,61 | 1,17 | 31 | 3,35 | 1,22 | 17 | 0,056 |
| 38. Sociedad, familia y educación (4 créditos). | 2,77 | 1,26 | 31 | 3,24 | 1,25 | 17 | 0,263 |
| 39. Complementos para la formación disciplinar de la especialidad de música (6 créditos) | 3,00 | 1,24 | 31 | 3,41 | 1,62 | 17 | 0,261 |
| 40. Aprendizaje y enseñanza de la música (16 créditos). | 4,29 | 1,01 | 31 | 3,76 | 1,48 | 17 | 0,242 |
| 41. Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en música (6 créditos). | 2,87 | 1,09 | 31 | 3,65 | 1,37 | 17 | 0,032* |
| 42. Prácticas en centros docentes (Prácticum) (10 créditos). | 3,55 | 1,57 | 31 | 4,29 | 1,40 | 17 | 0,068 |
| 43. Trabajo final de Máster (6 créditos). | 3,10 | 1,22 | 31 | 2,94 | 1,60 | 17 | 0,790 |
| N válido (según lista) | | | 30 | | | 17 | |

Sexta dimensión: “En relación con todos los contenidos que se desarrollan en el MPES opino que:”

La media del ítem 44 destacó que los participantes estaban más conformes en la edición 2019-2020 que en la edición 2014-2015 con la afirmación de que la duración del Máster es apropiada. No obstante, el valor alcanzado no llega al 2,5 sobre la escala de 5 puntos. Asimismo, la media del ítem 45 que afirmaba que la duración del Máster es más larga

fue inferior en la edición 2019-2020, mientras que la del 46 que afirmaba que era corta fue mayor, aunque no alcanzó los 2 puntos sobre la escala de 5 puntos. No se encontraron diferencias significativas entre las medias de las ediciones en esta dimensión. Tabla 8 recoge esta información.

Tabla 8: Estadística descriptiva e inferencial de la sexta dimensión

| | 2014-2015 | | | 2019-2020 | | | Sig. (p) |
|--|-----------|------|----|-----------|------|----|----------|
| | x̄ | DT | N | x̄ | DT | N | |
| 44. La duración del Máster es la adecuada. | 2,03 | 1,45 | 31 | 2,39 | 1,38 | 18 | 0,230 |
| 45. La duración del Máster es larga. | 3,90 | 1,65 | 30 | 3,61 | 1,50 | 18 | 0,272 |
| 46. La duración del Máster es corta. | 1,57 | 1,25 | 30 | 1,89 | 1,23 | 18 | 0,165 |
| N válido (según lista) | | | 30 | | | 18 | |

Diferencias de género

En la edición 2014-2015 no existían diferencias significativas de género, pero en la edición 2019-2020 sí se han encontrado. Esto ha sido así en 7 ítems. La prueba de normalidad (*Shapiro Wilk*) indicó que los datos no tenían una distribución normal ($p < 0,05$). Por consiguiente, se realizó la prueba inferencial no paramétrica *U de Mann Whitney*. Los resulta-

dos indicaron que el género masculino era más proclive en los ítems 16, 17 y 43. El género femenino lo era en los ítems 23, 24, 28 y 31. La Tabla 9 recoge esta información.

Tabla 9: Estadística descriptiva e inferencial de Diferencias de género

| | Masculino | | | Femenino | | | Sig. (p) |
|--|-----------|------|---|----------|------|----|----------|
| | x̄ | DT | N | x̄ | DT | N | |
| 16. Debe desarrollarse solo con aspectos prácticos. | 4,50 | 0,84 | 6 | 2,82 | 1,25 | 11 | 0,016 |
| 17. Debe desarrollarse solo con aspectos teóricos. | 2,67 | 1,63 | 6 | 1,36 | 0,81 | 11 | 0,045 |
| 23. Estrategias de intervención en problemas conductuales subyacentes en el aula | 2,33 | 1,51 | 6 | 4,45 | 0,69 | 11 | 0,010 |
| 24. Técnicas de actuación ente alumno y familia | 2,67 | 1,51 | 6 | 4,27 | 0,79 | 11 | 0,032 |
| 28. Recursos didácticos de programación de unidades didácticas. | 2,6 | 1,52 | 5 | 4,55 | 0,52 | 11 | 0,019 |
| 31. Recursos didácticos TIC musicales que ayuden a impartir las clases. | 3,00 | 1,41 | 6 | 4,73 | 0,47 | 11 | 0,007 |
| 43. Trabajo Final de Máster (6 créditos). | 4,33 | 0,82 | 6 | 1,90 | 1,10 | 10 | 0,003 |
| N válido (según lista) | | | 5 | | | 10 | |

CONCLUSIONES

La formación del futuro profesorado de educación secundaria preocupa a investigadores y formadores, que se interesan por conocer qué les atrae a formar parte de este colectivo, qué creencias muestran de la función docente, del MPES o qué competencias han sido capaces de adquirir o consideran importantes para la función educativa en secundaria. Eso se suele hacer con el propósito de ayudar a mejorar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del futuro profesorado y el de aquellos alumnos que próximamente estarán a su cargo. El objetivo de este trabajo ha sido conocer la existencia de cambios en las creencias, las expectativas y la valoración de la distribución de los créditos de las asignaturas del MPES de la UV del alumnado matriculado el curso académico 2019-2020 respecto a una edición anterior (López-Calatayud y Botella-Nicolás, 2021).

Los estudiantes más recientes resaltan que les preocupa los procesos de aprendizaje, pues ha aumentado el interés por recibir formación psicopedagógica. Asimismo, también ha aumentado el interés por aprender técnicas con las que desarrollar su labor docente y por recibir una formación específica que les habilite para impartir clases en secundaria, aspectos valorados por estudiantes en varios estudios (Hernández y Carrasco, 2012; Zagalaz et al., 2011), pero no por otros (Manso y Martín, 2014). Sin embargo, a diferencia de la primera edición analizada, los estudiantes destacan la creencia de que para ser docente de secundaria no es necesario cursar el MPES, lo que apoya que existen estudiantes que cursan esta formación porque es un requisito imprescindible para ser profesor en secundaria (Cachón et al., 2015). A pesar de esa opinión, los estudiantes consideran que para ser docente de secundaria hay que formarse y que con el paso del tiempo será necesario actualizar esa formación, pero también apuntan la existencia de un factor innato. En otros trabajos, los estudiantes han mostrado una tendencia vocacional (Hernández y Carrasco, 2012; Zagalaz et al., 2011) y pragmática (Pontes et al., 2010). Por su parte, aquí, los estudiantes han aumentado su disposición, que ya era elevada en la edición anterior, a enseñar y educar a su alumnado, lo que converge con las creencias de otros estudiantes (Martínez y Villardón-Gallego, 2015).

Los estudiantes están totalmente de acuerdo

con que la materia de música es tan importante como cualquier otra y que con ella se potencia la creatividad de la persona. No obstante, esta materia también puede y suele fomentar otros aspectos intra-personales e interpersonales, como la disciplina, el trabajo en equipo, la concentración, el auto-conocimiento, etc. En cuanto a la oportunidad de cambiar los gustos musicales de sus futuros alumnos, se mantiene la idea de que algunos estilos musicales les parecen más importantes que otros. Sobre los aspectos a tratar en el aula de música, ha aumentado la posición a desarrollar competencias músico-instrumentales, vocales, auditivas y TIC. Las competencias TIC lo han hecho de manera destacable. Puede que eso se deba al trabajo telemático derivado del confinamiento por la COVID-19 y la necesidad de potenciar en el alumnado el uso de este tipo de herramientas TIC musicales con las que trabajar de manera más eficaz en situaciones como la vivida. Asimismo, se sigue prefiriendo utilizar una metodología que conjunte práctica y teoría, aunque de elegir una se mantiene la prevalencia por la primera. Otros aspectos, como trabajar la inclusividad del alumnado y la atención a la diversidad, se siguen pretendiendo desarrollar significativamente en clase. Una disposición que coincide con la de varios estudiantes (Martínez y Villardón-Gallego, 2015; Serrano y Pontes, 2015; Sola-Reche et al., 2020), pero no con la de otros (Manso y Martín, 2014; Pontes et al., 2010).

Los estudiantes siguen mostrando unas altas expectativas en los temas que tratan las asignaturas del MPES. Mientras que los estudiantes de la edición 2014-2015 destacaron las expectativas depositadas en conocer recursos músico-instrumentales, en la edición 2019-2020 lo han hecho del ámbito perceptivo. Sin embargo, algunas expectativas han disminuido, como la de los aspectos relacionados con las características psicológicas del alumnado, las estrategias de actuación en problemas conductuales en el aula, las técnicas de mediación entre alumno y familia y los recursos sobre unidades didácticas. Aunque en otros trabajos las materias relacionadas con el módulo específico eran mejor valoradas (Manso y Martín, 2014), aquí no ha sido así, pues han sido menos valoradas. Eso a excepción de las expectativas depositadas en los recursos perceptivos, que han sido mayores. Las expectativas compartidas por los estudiantes hacen descartar similitudes con los aportes de otros estudiantes, que no consideraban necesario abordar con-

tenidos relacionados con su propia especialidad (Cachón et al., 2015). Cabe resaltar el aumento en las expectativas relacionadas con la función investigadora, lo que, opuestamente a la primera edición investigada, se encuentra en línea con su opinión de que la función docente requiere una formación actualizada. Asimismo, la edición actual sigue mostrando unas altas expectativas en recibir una base formativa que les sirva de partida para su iniciación en la docencia. Sin embargo, esto contrasta con la opinión de que no consideran oportuno cursar el MPES para ser docente de secundaria. Por su parte, aunque las expectativas son un poco menores, los estudiantes siguen queriendo conocer la realidad de las aulas y cómo estructuran las clases diferentes docentes de secundaria, factores destacados en otros trabajos (Cachón et al., 2015; Hernández y Carrasco, 2012).

Los estudiantes de la reciente edición consideran que la distribución de los créditos de las asignaturas del MPES de la UV es apropiada. En general, la distribución ha sido mejor valorada que en la edición anterior, pero asignaturas como "Aprendizaje y desarrollo de la personalidad" y el "Trabajo final de Máster" han bajado su grado de aceptación, aunque todavía se puede considerar bueno. Sin embargo, mientras que los participantes de la edición anterior valoraron de manera significativa la asignatura de "Aprendizaje y enseñanza de la Música", ahora lo han hecho de "Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en música", que, junto con el aumento de las expectativas relacionadas con la función investigadora, sugiere que la consideran importante. No es así por estudiantes de otras universidades (Sarceda-Gorgoso et al., 2020). La aceptación de los créditos del resto de asignaturas es coherente con los ítems con los que se relacionan. Esto contrasta con la opinión de otros alumnos, que no estaban de acuerdo con la distribución de las materias (Hernández y Carrasco, 2012). A diferencia de los estudiantes de la edición anterior, en este curso académico parece que las expectativas que tenían se estaban cumpliendo, lo que también difiere de los resultados de otros trabajos, aunque esos fueron desarrollados en ediciones más lejanas (Buendía et al., 2011; Cachón et al., 2015; Serrano y Pontes, 2015; Zagalaz et al., 2011). Esto último podría deberse a una mejora en el desarrollo del MPES con el paso de ediciones (Sarceda-Gorgoso et al., 2020).

Los estudiantes que cursan el MPES siguen opinando que la duración de un año que tiene esta habilitación es excesiva. Esto puede guardar relación con la aceptada creencia de que para ser docente en secundaria no debería ser necesario cursar el MPES. Como se indicó en la anterior investigación (López-Calatayud y Botella-Nicolás, 2021), tal vez el hecho de compaginar los estudios con el ámbito laboral también puede influir en esa opinión. La posibilidad de ofrecer varias modalidades de estudio (Hernández y Carrasco, 2012) podría revertir esa tendencia.

Varios trabajos han encontrado que no existían diferencias de género en las respuestas de los estudiantes del MPES (López-Calatayud y Botella-Nicolás, 2021; Zagalaz et al., 2011). Aquí se han encontrado diferencias de género. El género masculino se interesó significativamente por el desarrollo de las clases y el TFM mientras que el femenino lo hizo por conocer estrategias de actuación y recursos didácticos.

La formación del futuro profesorado de educación secundaria es un factor determinante para el sistema educativo español. Teniendo en cuenta que las creencias de los estudiantes del MPES definirán sus actuaciones futuras en las aulas, conocer, replantear, ofrecer y dotar de los conocimientos y recursos que demandan es primordial para el buen funcionamiento de esas clases y del sistema educativo en general. Este trabajo se encuentra limitado por la cantidad de alumnos de la especialidad de Música que suelen existir en las clases del MPES de la UV. Por ello, sería interesante que próximos trabajos combinen estudiantes de varias universidades. A pesar de que se debe tener en cuenta la posibilidad de que sigan itinerarios diferentes, suelen existir suficientes elementos comunes que posibilitan ese trabajo (López-Calatayud y Bermell, 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azkarate, A., Bartau, I. y Lizasoain, L. (2019). Educación en valores y formación del profesorado de secundaria: el caso de la upv/ehu. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 493-516. <http://hdl.handle.net/10810/39731>
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*,

- 12, 13-30. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8988/1/12%20Estudios%20Ea.pdf>
- Botella-Nicolás, A.M. y Gallego, S. (2014). a. El TFM del Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria de la Universitat de València en la especialidad de Música. Reflexión y análisis. En: J.J. Maquilón y J.I. Alonso (Ed.). *Experiencias de innovación y formación en educación* (pp.143-152). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Buendía, L., Berrocal, E., Olmedo, E. M., Pegalajar, M., Ruiz, M. A. y Tomé, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Bordón*, 63(3), 57-74. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29055>
- Cachón, J., López, I., Romero, S., Zagalaz, M. L. y González, C. (2015). Opinión de docentes y estudiantes del máster de secundaria sobre las aportaciones de este a la formación del profesorado, la calidad docente y los intereses personales. *Magister*, 27, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.magis.2015.03.001>
- Cid, A., Sarmiento, J. A. y Pérez, A. (2012). Las concepciones sobre la enseñanza de los estudiantes que realizaron el CAP y el Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Vigo. *Revista De Investigación en Educación*, 20(1), 100-114.
- González, I. (2009). Del CAP al Máster, sin pasar por el CCP ni por el TED. *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 61.
- Hernández, M. J. y Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 127-152. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/9318>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525 a 12546. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- López-Calatayud, F. y Bermell, M.A. (2016). La especialidad de Música del Máster de Profesor de Educación Secundaria. Análisis de los planes de estudio de las universidades españolas ofertantes. *Revista de Investigación en Educación*, 14(2), 205-219. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2103>
- López Calatayud, F. y Botella-Nicolás, A. M. (2021). Estudiantes de Música del Máster de Profesor de Educación Secundaria: creencias, expectativas y valoración de la distribución de créditos. *Opus*, 2(27), 1-15. <https://doi.org/10.20504/opus2021b2701>
- López-Ramos, V., Yuste-Tosina, R., Urkidi-Elo-rrieta, P. y Losada-Iglesias, D. (2020). Máster de secundaria: análisis de situación en la universidad española. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 183-208. <https://doi.org/10.6018/educatio.413471>
- López-Ríos, M. y Vicente-Nicolás, G. (2019). Movimiento y danza en Educación Secundaria. ¿Un fraude curricular o un currículo fraudulento?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 213-234. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27466132013>
- Manso, J. y Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 145-169. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258>
- Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-55. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_02.pdf
- Martínez, Z. y Villardón-Gallego, L. (2015). La imagen del profesor de educación secundaria en la formación inicial. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 452-467. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41051>
- Muñoz-Fernández, G. A., Rodríguez-Gutiérrez, P. y Luque-Vílchez, M. (2019). La formación

inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XXI*, 22(1), 71-92. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20007>

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Boletín Oficial del Estado, núm. 312, de 29 de diciembre de 2007, pp. 1 a 6. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-22450>

Pontes, A., Ariza, L. y Del Rey, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Psychology, Society, & Education*, 2(2), 131-142. <https://doi.org/10.25115/psyev2i2.440>

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 obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 287, de 28 de noviembre de 2008, pp. 1 a 11. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2008-19174>

Sánchez-Cabrero, R. (2021). La adaptación al ámbito educativo de los futuros docentes de secundaria según su área académica. *Revista San Gregorio*, 45, 114-129. <http://201.159.222.49/index.php/REVIS-TASANGREGORIO/article/view/1541>

Sarceda-Gorgoso, M. C., Santos-González, M. C. y Rego-Agraso, L. (2020). Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 401-421. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V24I3.8260>

Serrano, R. y Pontes, A. (2015). Nivel de desarrollo de las competencias y objetivos generales del Máster Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Perfiles Educativos*, 37(150), 39-55. [http://www.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000400003)

[scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000400003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000400003)

Serrano, R. M., Zamorano-Valenzuela, F. J. y González-Martín, C. (2020). El Máster en Formación del Profesorado de Música en Educación Secundaria y Bachillerato: análisis de los planes de estudio desde la perspectiva de la sociedad y economía del conocimiento. *Revista de LEEME*, 48, 187-207. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/17600>

Sola-Reche, J. M., Marín-Marín, J. A., Alonso-García, S. y Gómez-García, G. (2020). Análisis de percepciones del estudiando del Máster de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 81-93. <https://doi.org/10.6018/reifop.418601>

Vilches, A. y Gil-Pérez, D. (2010). Máster de Formación inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Algunos análisis y propuestas. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7 (3), 661-666. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2680>

Zagalaz, M. L., Molero, D., Campoy, T. y Cachón, J. (2011). Las expectativas depositadas en el Máster de Educación Secundaria por los futuros docentes durante su formación inicial. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 19-34.