



# Análisis de las expectativas académicas y profesionales de los futuros docentes de educación secundaria en España

Recibido: 10 de marzo de 2023  
Evaluado: 24 de enero de 2025  
Publicado: 01 de enero de 2026

Ramón Martínez-Medina\*  

Ana Belén López-Cámara\*\*  

Ignacio González-López\*\*\*  

## Resumen

La formación del profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato ha cambiado de forma importante desde la sustitución del Curso de Adaptación Pedagógica por el Máster de Profesorado. Este trabajo pretende identificar cuáles son los elementos que predicen las expectativas y motivaciones del alumnado que lo cursa. Para ello, a partir de un cuestionario ya validado y publicado, se han abordado siete dimensiones diferentes (expectativas profesionales, motivos para cursar el máster, expectativas académicas, vocación, competencias del buen docente, competencias lingüísticas y prácticas profesionales) que darán respuesta a los objetivos de investigación formulados. La muestra está conformada por un total de 429 estudiantes del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Córdoba en los cursos 2018-2019 y 2019-2020. Se ha realizado un análisis exploratorio de la información recabada, revelando los resultados que las expectativas académicas son predichas a partir de las expectativas profesionales que tiene el alumnado, las prácticas profesionales que realizan durante el plan formativo, las competencias a adquirir como docentes y su nivel de motivación.

## Palabras clave

formación inicial; máster profesorado; educación secundaria; expectativas académicas; expectativas profesionales

---

\* Doctor, Universidad de Córdoba, Córdoba, España. [rmartinez@uco.es](mailto:rmartinez@uco.es)

\*\* Doctora, Universidad de Córdoba, Córdoba, España. [anabelen@uco.es](mailto:anabelen@uco.es)

\*\*\* Doctor, Universidad de Córdoba, Córdoba, España. [edlgoloi@uco.es](mailto:edlgoloi@uco.es)

## Analysis of the Academic and Professional Expectations of Future Secondary School Teachers in Spain

### Abstract

The training of teachers in Compulsory Secondary Education and Baccalaureate has undergone significant changes since the replacement of the Pedagogical Adaptation Course with the Master's in Teacher Training. This study aims to identify the elements that predict the expectations and motivations of students undertaking this degree. Based on a previously validated and published questionnaire, seven different dimensions were examined (professional expectations, reasons for enrolling in the master's, academic expectations, vocation, competencies of a good teacher, language skills, and professional practice) to address the research objectives. The sample consisted of 429 students enrolled in the Master's Degree in Secondary Education, Vocational Training, and Language Teaching at the University of Córdoba during the 2018/2019 and 2019/2020 academic years. An exploratory analysis of the collected data revealed that academic expectations are predicted by students' professional expectations, the professional practice they carry out during the training programme, the competencies they are expected to acquire as teachers, and their level of motivation.

### Keywords

initial teacher education; teacher training master's; secondary education;  
academic expectations; professional expectations

## Análise das expectativas acadêmicas e profissionais dos futuros professores de Educação Secundária na Espanha

### Resumo

A formação de professores da Educação Secundária Obrigatória e do Bachillerato passou por mudanças significativas desde a substituição do Curso de Adaptação Pedagógica pelo Mestrado em Formação de Professores. Este estudo tem como objetivo identificar os elementos que predizem as expectativas e motivações dos estudantes que cursam este programa. Com base em um questionário previamente validado e publicado, foram analisadas sete dimensões distintas (expectativas profissionais, motivos para cursar o mestrado, expectativas acadêmicas, vocação, competências de um bom professor, competências linguísticas e práticas profissionais), a fim de responder aos objetivos da pesquisa. A amostra foi composta por 429 estudantes do Mestrado Universitário em Formação de Professores de Educação Secundária Obrigatória e Bachillerato, Formação Profissional e Ensino de Idiomas da Universidade de Córdoba, nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020. A análise exploratória dos dados coletados revelou que as expectativas acadêmicas são preditas pelas expectativas profissionais dos estudantes, pelas práticas profissionais realizadas durante o programa formativo, pelas competências a serem adquiridas como docentes e pelo nível de motivação.

### Palavras-chave

formação inicial de professores; mestrado em formação docente; educação  
secundária; expectativas acadêmicas; expectativas profissionais

### Para citar este artículo:

Martínez-Medina, R., López-Cámara, A. B. y González-López, I. (2026). Análisis de las expectativas académicas y profesionales de los futuros docentes de educación secundaria en España, *Revista Colombiana de Educación*, (98), e18891, <https://doi.org/10.17227/rce.num98-18891>

## Introducción

La formación del profesorado de enseñanza secundaria en España ha sufrido una importante transformación desde la desaparición del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) y su posterior conversión en un máster universitario (Bolívar, 2010; Imbernón, 2019). La implantación del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MUPES) partió de una filosofía innovadora y enriquecedora que pretendía posibilitar una mejora en la profesionalización del docente de enseñanzas medias, aspecto muy demandado por algunos sectores que consideraban insuficiente el antiguo CAP (Fuentes y Prats, 2013).

### La formación docente en educación secundaria en España

El papel del profesorado de secundaria ha evolucionado notablemente a medida que la sociedad ha cambiado (Lorenzo-Vicente *et al.*, 2015). Dos factores han impulsado la evolución de la educación en España. Por un lado, la adaptación del sistema educativo al proceso de democratización social y la formación de mano de obra cualificada en el marco de los cambios que experimentaba el tejido económico. Por otro, la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria hasta los dieciséis años (Tribó, 2008).

Con la implantación del máster (Carrascosa *et al.*, 2008) se intentó remediar algunas de las carencias que presentaba la formación pedagógica del CAP. Terigi (2009) considera que entre los principales retos en la formación del profesorado se encuentran los siguientes: la formación en nuevas funciones, la reformulación pedagógica de la formación, una mayor relación entre teoría y práctica, la profesionalización docente y la formación en TIC.

En esta nueva posición deben adquirirse una serie de competencias profesionales desde la formación inicial, consolidarlas a lo largo de la carrera profesional y continuar con la formación permanente (Sola *et al.*, 2020). Estas competencias o saberes pueden agruparse en cuatro categorías (Perrenoud, 2004; Boix, 2008; Valle *et al.*, 2023). La primera está compuesta por las competencias técnicas —el saber—. El dominio de la materia de la especialidad es fundamental para el proceso de enseñanza, que debe renovarse continuamente debido a los avances en el ámbito científico.

La segunda categoría está formada por las competencias metodológicas —el saber hacer—. En ellas, el profesorado debe ser capaz de adaptarse a los diferentes contextos educativos y a las necesidades del alumnado, modificando la metodología cuando sea necesario. Estas competencias incluyen capacidad de comunicación,

organización del proceso educativo, transmisión de valores y dominio de las TIC. Todo ello debe reflejarse en una acción docente organizada y coherente con el currículo escolar.

La tercera categoría, relativa a las competencias personales —el saber ser—, se vincula con aspectos relacionados con la capacidad de liderazgo. Se basa en el respeto y la confianza entre el alumnado y el docente, la empatía frente a situaciones problemáticas, la implicación en el proceso de enseñanza o el gusto por enseñar —que promueve el crecimiento personal y educativo del alumnado—.

Por último, las competencias participativas —el saber estar— suponen que el docente acepte las críticas tanto de compañeros como de estudiantes, participe activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se involucre en la organización del centro educativo. Asimismo, debe mostrar vocación, entendida como compromiso profesional con la enseñanza y ser capaz de afrontar los conflictos con sentido común y objetividad. En esta categoría se valoran también el trabajo en equipo, las habilidades sociales que facilitan la colaboración entre docentes y con el alumnado, y el conocimiento del contexto social del centro en el que desarrolla su labor profesional.

Todas estas competencias pueden considerarse básicas en el contexto globalizado en el que nos encontramos, aunque las metodológicas y personales son las que revisten mayor importancia según los futuros docentes de secundaria (Sola *et al.*, 2020). Por ello, este profesorado, con una formación intelectual sólida y una capacidad de adaptación a las nuevas situaciones sociales y educativas, debe ser capaz de implantar un nuevo paradigma docente en el que se lleve a cabo una actividad colaborativa de construcción del conocimiento entre alumnado y profesorado (Lara y Moraga, 2019).

### El máster profesionalizador para el ejercicio de la docencia en educación secundaria

La necesidad del perfil competencial hasta aquí descrito queda regulada por la normativa nacional en la Orden ECI/3858/2007, en la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos de máster que habilitan para el ejercicio de la docencia en enseñanza secundaria y bachillerato. Entre las competencias que debe poseer este profesorado destacan las siguientes:

- Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos.

- Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y la formación previa de los estudiantes, así como a su orientación.
- Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en su planificación colectiva, y desarrollar y aplicar metodologías didácticas adaptadas a la diversidad de los estudiantes.

Esta orden dio lugar a la aparición e implantación del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MUPES) en numerosas universidades españolas, tanto públicas como privadas, con una organización interna desigual (González *et al.*, 2020; López *et al.*, 2020). En el ámbito andaluz, se puso en marcha de forma coordinada por todas las universidades públicas, manteniendo una estructura muy similar.

El MUPES, de carácter profesional y habilitante, se imparte a lo largo de un curso académico con una carga lectiva total de sesenta créditos ECTS. Este título se compone de tres módulos diferenciados. El primero, de carácter genérico, incluye tres asignaturas en las que se sientan las bases pedagógicas, psicológicas y sociológicas para la formación del profesorado, con un total de doce créditos ECTS. El segundo módulo, de carácter específico, posee una carga lectiva de veinticuatro créditos y aborda aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las materias, los complementos de formación disciplinar y la necesaria innovación e introducción a la investigación educativa en el área de conocimiento correspondiente.

El último módulo se divide en dos partes diferenciadas: por un lado, las prácticas profesionales en los centros de enseñanza secundaria, con una carga de diez créditos ECTS —una de las asignaturas más valoradas por el alumnado (Peinado y Abril, 2016)—, y por otro, el trabajo fin de máster.

### El perfil del alumnado que cursa el MUPES

Dada la reciente implantación de este título, son pocas las referencias empíricas existentes acerca del perfil del alumnado que lo cursa. Una de ellas permite establecer tres tipos de discentes en el MUPES (Rodríguez *et al.*, 2019):

- Estudiantes que consideran la docencia como una mera salida profesional, es decir, una motivación circunstancial ante el actual mercado laboral, que representan casi la cuarta parte de los encuestados.
- Alumnado que no había considerado inicialmente la docencia como un proyecto profesional de futuro, pero que, una vez en el máster, ha encontrado satisfacción en ella.
- Alumnado que se caracteriza por poseer una vocación intrínsecamente docente.

Este trabajo, además, evidencia una relación significativa entre la edad del alumnado y su motivación, siendo los más jóvenes quienes presentan mayor motivación. Asimismo, en función de la rama de conocimiento, se observan notables diferencias: los graduados en Artes y Humanidades manifiestan mayor motivación que los de Ciencias e Ingeniería. Por el contrario, aquellos que previamente han cursado otros estudios de posgrado muestran menor motivación, lo que podría deberse a que consideran la docencia una salida profesional complementaria a su formación principal.

Este futuro profesorado presenta una identidad específica, descrita por Delgado y Toscano (2021), quienes, en un estudio con 399 estudiantes andaluces, identificaron un alumnado relativamente joven (edad inferior a 31 años), sin ocupación laboral y que accede inmediatamente a la formación tras cursar un grado. Eligen cursarlo, principalmente, por convicciones internas arraigadas (labor socialmente relevante y vocación docente), frente a factores externos como la imagen social percibida de la profesión.

Estos datos coinciden con el estudio elaborado por Sánchez y Pericacho (2022) con estudiantes de la Comunidad de Madrid, quienes aportan un dato relevante: casi la mitad del alumnado encuestado realiza esta formación con intenciones laborales claras a corto plazo —oposiciones a empleo público u oferta laboral privada—. Sin embargo, el trabajo de Martínez *et al.* (2021), tras analizar las expectativas del alumnado que cursa este máster en la Universidad de Valladolid a lo largo de cuatro cursos académicos, muestra que un porcentaje significativo de participantes no manifiesta un interés prioritario por dedicarse a la docencia.

## Las expectativas del alumnado que cursa el MUPES

Hablar de *expectativas* implica identificar las aspiraciones ante la posibilidad de alcanzar un objetivo. Cuando se hace referencia a ellas dentro de un ámbito como el educativo, el estudiantado que cursa una determinada titulación siempre alberga esperanzas o perspectivas en cuanto a su formación. De ahí que sea

pertinente distinguir entre expectativas académicas y profesionales. Nos centraremos, en primer lugar, en las de tipo universitario o escolástico, ya que se vinculan con la disposición y la motivación con las que el alumnado afronta su formación. En función de si se cumplen dichas expectativas, se verá influida su conducta y, por qué no, su capacidad de adaptación a la realidad que experimenten (Conde *et al.*, 2017).

Los motivos que posee el alumnado universitario para progresar en los estudios y obtener buenos resultados en las evaluaciones están estrechamente relacionados con el establecimiento de metas de logro. Los estudios han demostrado que hombres y mujeres eligen metas diferentes: ellas prefieren metas de aprendizaje, de carácter intrínseco, y ellos metas de rendimiento, de carácter extrínseco. La motivación, por tanto, es un proceso complejo que se genera a partir de la interacción de tres tipos de variables: las propias del sujeto que aprende, las de la tarea y las del contexto (Pajares y Cheong, 2003).

Rodríguez *et al.* (2019) identifican la labor docente en educación secundaria como un reto que hace imprescindible formar a profesionales con una clara vocación y un alto nivel de compromiso. La dimensión vocacional docente es entendida por González y González (1993, citado en Sánchez, 2003, p. 205) como “el motivo más importante para dedicarse a la enseñanza”, e indica Sánchez (2003, p. 204) que “es una condición *sine qua non* para el buen ejercicio de esta”.

Por otro lado, los aspectos que deben considerarse para ser un buen docente son definidos por Hativa y Birenbaum (2000), quienes sostienen que debe ser un transmisor de conocimiento y un buen comunicador, destacar en aspectos disciplinares y formativos, y preocuparse por los intereses y necesidades de su alumnado. De acuerdo con Escámez (2013), los buenos docentes depositan su confianza en sus estudiantes y los hacen partícipes del logro de sus objetivos, para que sean capaces de tomar sus propias decisiones. Ibáñez (2001) resume esta idea como el compromiso que asume el profesor con el desarrollo de la inteligencia de sus estudiantes, con su libertad para descubrir y conocer por cuenta propia, y con su capacidad de trabajo, lo que propicia el desarrollo integral del ser humano. En consecuencia, el papel del docente consiste en asumir la función de administrador de la labor docente y generar experiencias de conocimiento para el alumnado (Pichardo *et al.*, 2007).

En relación con el dominio de la lengua española, la Comisión Europea (2012) estableció, como medida para garantizar un profesorado de calidad, que este debía poseer un dominio elevado de su lengua materna, en coherencia con la diversidad de la sociedad europea. De acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Instituto Cervantes, 2002), dicho dominio se entiende como el manejo correcto de la forma y expresión de la lengua española, tanto en las destrezas

de la expresión oral como en las de la escrita, utilizando adecuadamente la ortografía y los signos de puntuación. De igual modo, Tribó (2008) considera que un conocimiento suficiente de una lengua extranjera es esencial para impartir docencia en el área de conocimiento correspondiente.

Por último, las prácticas profesionales se conciben como una oportunidad que brinda al estudiante una vivencia de gran poder formativo, desde la cual se construyen el conocimiento y las competencias profesionales necesarias para el ejercicio de la docencia (Latorre y Blanco, 2011). Constituyen un periodo de inmersión en situaciones reales de práctica educativa en el que se adquieren las habilidades que hacen significativo lo aprendido de forma abstracta y teórica. Estas prácticas consolidan los conocimientos y proporcionan al estudiantado una comprensión del mundo laboral y de las tareas educativas propias de los aspirantes a docentes. Además, poseen un alto potencial para elevar la calidad de la formación universitaria. Según Basanta (2022), este periodo práctico es un fenómeno multidimensional y dinámico que constituye uno de los módulos primordiales de la formación de profesionales, tanto si se considera como un campo de investigación como si se plantea como un ámbito de intervención. En ambos casos, este momento actúa como detonante de la necesaria articulación entre teoría y práctica en los procesos de formación docente (Monzó *et al.*, 2023). Asimismo, se trata de una etapa esencial para adquirir competencias transversales o genéricas, competencias propias de la profesión y aquellas vinculadas con la capacidad reflexiva y crítica (Peinado y Abril, 2016).

Resulta, por lo tanto, imprescindible conocer cuáles son las expectativas que posee el alumnado que cursa el MUPES. En palabras de Pichardo *et al.* (2007), el estudiantado debe contar con los medios adecuados y ser capaz de utilizarlos para mostrar al profesorado las modificaciones o correcciones que considere oportunas. De ahí la relevancia de las percepciones, expectativas y opiniones de los discentes durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Arboccó *et al.*, 2023; Moreno y Villoria, 2024). Estudios como el de Pérez (2015) buscan analizar la relación entre las expectativas del alumnado, la satisfacción y el rendimiento académico, con la finalidad de permitir al profesorado elaborar propuestas curriculares más adecuadas, optimizando así, de manera demostrativa, el aprovechamiento del estudiante y su satisfacción con la formación recibida.

Por ello, la finalidad del estudio que aquí se presenta es identificar las expectativas formativas percibidas por el alumnado que se prepara, mediante una formación reglada de posgrado, para el ejercicio de la docencia en los niveles de educación secundaria en España.

La atención a esta meta pasa por dar respuesta a los siguientes objetivos:

- 1) Identificar los motivos por lo que un estudiante cursa el MUPES.
- 2) Analizar las expectativas académicas y profesionales por las que un estudiante desea cursar el MUPES.
- 3) Describir la vocación como un elemento definitorio de las expectativas del alumnado que cursa el MUPES.
- 4) Reconocer las competencias que el alumnado que cursa el MUPES considera como determinantes del perfil del buen docente de educación secundaria.
- 5) Valorar el componente práctico en el programa formativo del MUPES como garante de la adquisición de competencias profesionales.

## Metodología

El diseño de investigación empleado en este estudio se fundamenta en una metodología no experimental de corte descriptivo, orientada a la comprensión exhaustiva de una realidad concreta (Neuman, 2014). Esta metodología se apoya en un estudio por encuesta, dado que permite abordar problemas tanto en términos exploratorios como de relación de variables, garantizando así la rigurosidad de la información recogida (Hernández *et al.*, 2014).

Para dar respuesta a los objetivos del trabajo se optó por utilizar un instrumento que respondiera a las metas de investigación formuladas. La revisión de la literatura científica permitió localizar una herramienta adecuada a los propósitos de este estudio: el instrumento diseñado por Zagalaz *et al.* (2011), denominado *Cuestionario sobre la valoración de las expectativas sobre el Máster de Educación Secundaria por su alumnado*. Del cuestionario original se modificaron únicamente los ítems que permitían definir al grupo informante, incorporando como elemento adicional la especialidad cursada por el estudiantado.

Las dimensiones constitutivas de las distintas unidades de análisis se definieron como las expectativas del alumnado, diferenciadas entre profesionales y académicas, así como la motivación que presenta este estudiantado. También se consideraron la dimensión vocacional, la visión sobre las competencias que debe reunir un buen docente, la importancia del dominio de la lengua española y de un idioma extranjero, además del valor otorgado a la realización de prácticas profesionales en centros educativos durante su formación.

El cuestionario está compuesto por un total de 50 ítems: 8 destinados a los datos de identificación del grupo informante y 41 de valoración escalar del grado de acuerdo o desacuerdo en una escala de cinco puntos. Estos últimos se distribuyen

del modo siguiente: motivos por los que cursa el MUPES (5 ítems), expectativas profesionales (5 ítems), expectativas académicas (5 ítems), vocación docente (4 ítems), competencias de un buen docente (8 ítems), dominio de la lengua española (5 ítems), necesidad de conocimiento de un idioma extranjero (4 ítems), opiniones sobre las futuras actividades del periodo de prácticas profesionales (6 ítems) y un ítem abierto para respuestas de carácter libre acerca de los diferentes elementos valorativos propuestos.

El cuestionario, de carácter autoadministrado y aplicado con la presencia del encuestador, se implementó a lo largo de los cursos 2018-2019 y 2019-2020, durante el día de presentación del máster ante la comunidad de estudiantes matriculados.

Se llevó a cabo un estudio confirmatorio de la consistencia interna del instrumento en ambos cursos, siendo esta muy elevada en las dos anualidades ( $\alpha$  de Cronbach 2018-2019 = 0,838;  $\alpha$  de Cronbach 2019-2020 = 0,930), lo que confirma su fiabilidad y aplicabilidad.

El grupo informante estuvo conformado por un total de 429 estudiantes (curso 2018-2019: 275; curso 2019-2020: 154), de un total de 562, lo que representa un 76,33 % del total de matriculados en los cursos académicos en los que se realizó la recogida de información. Se trata de un grupo mayoritariamente femenino, con un 61,5 % de mujeres frente al 38,5 % de varones.

Participaron once especialidades del alumnado, distribuidas en cuatro ramas de conocimiento. El 30,1 % pertenece a la rama de Humanidades, en las especialidades de Inglés, Lengua y Literatura y Música. En segundo lugar, destaca la presencia del 25,6 % de estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas, que cursan las especialidades de Economía, Empresa y Comercio, Geografía e Historia y Orientación Educativa. En tercer lugar, la rama de Ciencias representa el 25,4 % del total, con estudiantes de Biología y Geología, Física y Química y Matemáticas. Por último, el alumnado de Ingeniería y Arquitectura, el menos representado (18,9 %), cursa las especialidades de Dibujo, Imagen y Artes Plásticas y Tecnología de los Procesos Industriales.

Los datos obtenidos se volcaron en una matriz del programa estadístico SPSS (versión 28 para Mac). Una vez depurados, se evaluaron los supuestos de normalidad de las medidas, calculando los coeficientes de asimetría ( $< 3,00$ ) y curtosis ( $< 8,00$ ) (Thode, 2002), así como la bondad de ajuste del modelo estadístico y el carácter de los valores escalares mediante la prueba de ji cuadrado ( $n. s. = 0,05$ ) (Rao y Scott, 1981).

Posteriormente, se realizó un estudio descriptivo básico que incluyó la media y la desviación típica de cada elemento. A continuación, previa asunción de igualdad de varianzas entre grupos, se aplicó una prueba *t* de Student ( $n. s. = 0,05$ ) con el propósito de comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas según la variable sexo del alumnado. Finalmente, se calculó la correlación de

Pearson para conocer la relación entre las dimensiones del estudio, tomando como referencia a Cohen (1988) para interpretar la intensidad de la relación ( $r \approx 0,1$ : baja;  $r \approx 0,3$ : moderada;  $r \approx 0,5$ : elevada).

Para determinar de manera eficaz las variables intervinientes que generan las expectativas académicas del alumnado que cursa el máster, se efectuó un análisis de regresión lineal múltiple.

## Resultados

Antes de proceder a validar los resultados obtenidos, se comprobó que las variables estuvieran normalmente distribuidas. Los valores aportados por los coeficientes de asimetría ( $< 3,00$ ) y curtosis ( $< 8,00$ ) indican la existencia de normalidad univariada en los datos. Asimismo, se evaluó la bondad de ajuste del modelo estadístico subyacente a las observaciones realizadas y las consideradas deseables, asumiendo en los valores escalares un carácter discreto mediante la prueba de ji cuadrado (n. s. = 0,05). El contraste resultó significativo en todos los elementos propuestos para cada una de las dimensiones analizadas.

La primera dimensión de análisis, referida a los motivos esgrimidos por el alumnado para cursar el máster, revela que la mayoría lo realiza porque es un requisito para poder desempeñar la función docente, ya sea en centros públicos, privados o concertados. En algunos casos, se cursa además como formación complementaria para un eventual futuro ejercicio de la docencia. Cabe destacar que no se trata de un título que se curse por estar en situación de desempleo, lo que permite entender que se trata de una formación valorada y demandada por el alumnado con independencia de su situación profesional en el momento de realizarla (Tabla 1).

Atendiendo al sexo como criterio diferenciador, la aplicación de una prueba *t* de Student (n. s. = 0,05) reveló diferencias estadísticamente significativas favorables a las mujeres en el ítem "Tener formación psicopedagógica complementaria a mi formación académica" ( $t = -2,691$ ;  $p = 0,008$ ).

**Tabla 1.**  
*Valoración de los elementos de la dimensión motivos para cursar el máster*

Elementos de valoración	Media	D. T.
Tener una formación psicopedagógica complementaria a mi formación académica	3,92	1,135
Conseguir el título que se exige para poder opositar como docente	4,58	0,854
Obtener una titulación más por si fuera preciso en el futuro	3,17	1,442
Porque en este momento estoy en desempleo	1,86	1,326

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las *expectativas profesionales*, se evidencia que el aprendizaje de metodologías para transmitir conocimientos es el aspecto más valorado, seguido de la capacitación profesional para ejercer la docencia y de la adquisición de conocimientos psicopedagógicos. Además, puede afirmarse que la profesionalización docente es altamente valorada por el alumnado, pues son pocos quienes consideran innecesario cursar el MUPES y defienden que la capacitación se adquiere únicamente a través de la experiencia (Tabla 2).

**Tabla 2.**  
*Valoración de los elementos de la dimensión expectativas profesionales*

Elementos de valoración	Media	D. T.
Adquirir conceptos psicopedagógicos imprescindibles para la formación del docente	4,45	0,809
Conseguir una capacitación profesional para impartir clase	4,45	0,859
Aprender metodologías para transmitir conocimientos	4,49	0,770
Adquirir conceptos psicopedagógicos como formación complementaria	4,16	0,938
No es preciso cursar este máster, ya que la experiencia y la capacidad personal es lo que forma al docente	2,14	1,117

Fuente: elaboración propia.

Tratando de establecer diferencias estadísticamente significativas en función del sexo del alumnado, la aplicación de una prueba *t* de Student para muestras independientes (n. s. = 0,05) reveló la existencia de diferencias en los ítems “Aprender metodologías para transmitir conocimientos” ( $t = -2,018$ ;  $p = 0,028$ ) y “Adquirir conceptos psicopedagógicos como formación complementaria” ( $t = -2,401$ ;  $p = 0,017$ ), favorables a las mujeres, así como en el ítem “No es preciso cursar este máster, ya que la experiencia y la capacidad personal son las que forman al docente” ( $t = 2,075$ ;  $p = 0,039$ ), favorable a los hombres.

Dentro de las *expectativas académicas*, tercera dimensión del análisis, la más valorada por el alumnado es la relacionada con los aspectos didácticos que le ayuden a impartir clase, seguida, en menor medida, de las bases teórico-prácticas para la enseñanza y de los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje. Por el contrario, el funcionamiento y la organización del centro educativo tienen un papel secundario dentro de esta dimensión (Tabla 3).

La realización de una prueba *t* de Student para muestras independientes (n. s. = 0,05) identificó diferencias favorables a las mujeres en los ítems “Una base teórico-práctica que me sirva como punto de partida para iniciarme en la docencia” ( $t = -3,389$ ;  $p = 0,001$ ) y “Nociones sobre las características psicológicas del alumnado” ( $t = -3,133$ ;  $p = 0,002$ ).

**Tabla 3.**  
*Valoración de los elementos de la dimensión expectativas académicas*

Elementos de valoración	Media	D. T.
Aspectos didácticos que me ayuden a impartir las clases	4,55	0,718
Una base teórico-práctica que me sirva como punto de partida para iniciarse en la docencia	4,27	0,956
Algunos contenidos sobre los factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje	4,27	0,851
Información relacionada con la organización y funcionamiento de los centros educativos	4,13	0,924
Nociones sobre las características psicológicas del alumnado	4,26	0,911

Fuente: elaboración propia.

En lo referente a la *vocación docente*, cuarta dimensión del estudio, se observa que los futuros docentes de secundaria y bachillerato valoran, además de la instrucción, la educación integral del alumnado. Asimismo, consideran que para ser docente es necesario conjugar tanto la vocación como la formación (Tabla 4). Las mujeres destacan con mayor intensidad el ítem “Hay que nacer docente, es decir, hay quienes poseen características que facilitan la labor” ( $t = -2,587$ ;  $p = 0,003$ ), tras aplicar, como en los casos anteriores, la prueba de diferencia de medias atendiendo al sexo del alumnado.

**Tabla 4.**  
*Valoración de los elementos de la dimensión vocación docente*

Elementos de valoración	Media	D. T.
Hay que nacer, es decir, hay quienes poseen una serie de características que facilitan la labor	2,99	1,180
No hay que nacer, sino que hay que formarse y actualizarse	3,91	0,990
Existe una conjunción de los dos factores anteriormente citados	4,07	1,155
Además de instruir, hay que educar al alumnado	4,30	0,950

Fuente: elaboración propia.

En líneas generales, las *competencias del buen docente* (Tabla 5) son muy bien valoradas por el alumnado, destacando en primer lugar la motivación, considerada imprescindible para la consecución de las demás competencias. En segundo lugar, se subraya la importancia de ser un buen comunicador para lograr con éxito la función docente, así como el dominio de las materias impartidas. Para las mujeres, a

diferencia de los hombres, la competencia “Ser un buen tutor” ( $t = -2,648$ ;  $p = 0,009$ ) resulta estadísticamente significativa.

**Tabla 5.**  
*Valoración de los elementos de la dimensión competencias del buen docente*

Elementos de valoración	Media	D. T.
Ser un buen comunicador	4,71	0,582
Mantener adecuadas relaciones interpersonales con el alumnado	4,36	2,601
Ser competente en la materia que se imparte	4,69	0,605
Ser un buen tutor	4,46	0,771
Mantener curiosidad intelectual	4,64	0,643
Mantener motivación por la docencia	4,78	0,527
Ser paciente, flexible y tolerante	4,62	0,616
Ser capaz de motivar y despertar el interés en el alumnado	4,86	0,463

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las competencias lingüísticas, destaca el *dominio de la lengua española* (Tabla 6) frente a las competencias en un idioma extranjero (Tabla 7). El alumnado considera imprescindible dominar las reglas ortográficas y poseer una correcta expresión escrita en lengua española. Respecto a la lengua extranjera, resaltan la conveniencia de alcanzar el nivel B1 dentro de la propia formación del MUPES, y no como requisito previo de acceso.

La prueba *t* para muestras independientes ( $n. s. = 0,05$ ) reveló diferencias estadísticamente significativas favorables a las mujeres en los ítems “Es necesaria una expresión oral clara y fluida” ( $t = -2,485$ ;  $p = 0,013$ ) y “Es muy importante poseer capacidad de síntesis” ( $t = -2,245$ ;  $p = 0,025$ ). En cuanto al dominio de una lengua extranjera, las mujeres se mostraron más favorables a que “Debería existir la posibilidad de cursar un idioma extranjero a lo largo del máster y poder examinarse de la prueba de nivel al finalizar este” ( $t = -2,177$ ;  $p = 0,030$ ).

**Tabla 6.**  
*Valoración de los elementos de la dimensión dominio de la lengua española*

Elementos de valoración	Media	D. T.
Es necesaria una expresión oral clara y fluida	4,73	0,584
Es precisa una expresión escrita correcta	4,76	0,532
Es muy importante poseer capacidad de síntesis	4,67	0,577
Es imprescindible dominar las reglas ortográficas	4,77	0,588
Es preciso el conocimiento de la gramática española	4,69	0,644

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 7.**  
*Valoración de los elementos de la dimensión dominio del idioma extranjero*

Elementos de valoración	Media	D. T.
Lo considero imprescindible para ser docente	3,51	1,183
Acreditar un nivel de idioma es un criterio que dificulta el acceso	3,03	1,302
Debería ser imprescindible hablar y escribir otro idioma europeo para cursar el máster	2,75	1,286
Debería existir la posibilidad de cursar un idioma extranjero a lo largo del máster y poder examinarse de la prueba de nivel a final de este	3,53	1,405

Fuente: elaboración propia

Las *prácticas profesionales* constituyen un referente clave para la construcción del conocimiento y el desarrollo de la profesión docente, y son, sin duda, uno de los aspectos más valorados en la formación del futuro profesorado (Tabla 8). Dentro de ellas, el alumnado espera especialmente realizar actividades en el aula con estudiantes de secundaria, además de poder impartir clases, que es la meta principal de este proceso formativo. También destaca la necesidad de conocer la organización y el funcionamiento del centro, aunque este aspecto no sea de los más valorados dentro de las expectativas académicas.

De nuevo, al analizar las diferencias por sexo, las mujeres otorgan una mayor relevancia a la realización de “actividades lúdico-recreativas fuera del centro escolar” ( $t = -2,330$ ;  $p = 0,020$ ).

**Tabla 8.**  
*Valoración de los elementos de la dimensión prácticas profesionales*

Elementos de valoración	Media	D. T.
Impartir clases	4,43	0,828
Desarrollar actividades de participación en el aula con el alumnado	4,48	0,781
Programar y planificar tareas	4,12	1,015
Realizar actividades lúdico-recreativas fuera del centro escolar	3,68	1,213
Relacionarme profesionalmente con otros docentes del centro	4,26	0,899
Conocer la organización y el funcionamiento del centro	4,40	0,855

Fuente: elaboración propia.

En un segundo momento, se calculó la correlación de Pearson para conocer la relación entre las dimensiones objeto de estudio, transformadas en variables de análisis (Tabla 9). Los resultados muestran que todas las interacciones presentan una relación de interdependencia significativa ( $p < 0,05$ ), siendo especialmente relevante el vínculo entre las competencias del buen docente y el dominio de la lengua española ( $r = 0,525$ ), así como con la relevancia de las prácticas profesionales

( $r = 0,395$ ). Por otro lado, las expectativas académicas y las expectativas profesionales muestran una relación lineal elevada ( $r = 0,607$ ), mientras que la motivación ( $r = 0,368$ ) y las prácticas profesionales ( $r = 0,501$ ) son dos elementos que condicionan de manera importante las expectativas académicas.

**Tabla 9.**  
*Correlaciones bivariadas entre las dimensiones*

Dimensiones	2	3	4	5	6	7	8
1	0,337	0,607	0,264	0,326	0,309	0,231	0,374
2		0,368	0,195	0,164	0,189	0,181	0,270
3			0,285	0,425	0,376	0,216	0,501
4				0,243	0,315	0,121	0,266
5					0,525	0,152	0,395
6						0,114	0,350
7							0,255

*Nota:* 1=expectativas profesionales, 2=motivación, 3=expectativas académicas, 4=vocación, 5=competencias del buen docente, 6=dominio de la lengua española, 7=dominio de lengua extranjera, 8=prácticas profesionales.

Fuente: elaboración propia.

Esta interdependencia entre los diferentes elementos de análisis implica la necesidad de establecer una medida eficaz que determine su comportamiento. Para ello, se aplicó un análisis de regresión lineal múltiple con el objetivo de cuantificar la relación entre la variable criterio y las variables predictoras, y establecer con qué grado de confianza puede afirmarse que la cuantificación observada se ajusta a la realidad (Guillén, 1992).

El primer paso consistió en seleccionar las variables relevantes para los objetivos de la investigación. Se identificaron las que se muestran en la Tabla 10. En el caso de la variable criterio (Y), se asumió la dimensión *expectativas académicas*, por ser la que engloba la meta principal del estudio, incorporando como variables predictoras las dimensiones restantes (X1 = expectativas profesionales; X2 = motivación; X3 = vocación; X4 = competencias del buen docente; X5 = dominio de la lengua española; X6 = dominio de la lengua extranjera; y X7 = prácticas profesionales).

Una vez especificadas las variables y el orden en que debían introducirse, se empleó el método de inclusión por pasos sucesivos que, según Etxeberría (1999, p. 89), “es el más completo y el que aporta más información”. A partir de la segunda variable, en cada etapa se analizó la significatividad de todas las variables incluidas

en la ecuación, de modo que, si alguna no aportaba información relevante, se eliminaba del modelo.

El modelo de regresión múltiple resultante queda planteado del siguiente modo (Tabla 10):

**Tabla 10.**  
*Resumen del modelo de regresión múltiple*

Pasos	Variable criterio	Variabes predictoras	R	R <sup>2</sup>	Delta R	F	p
1	Y	X <sub>1</sub>	0,610	0,372	0,372	248,163	0,000
2	Y	X <sub>1</sub> , X <sub>7</sub>	0,678	0,460	0,088	178,055	0,000
3	Y	X <sub>1</sub> , X <sub>7</sub> , X <sub>4</sub>	0,696	0,484	0,024	130,577	0,000
4	Y	X <sub>1</sub> , X <sub>7</sub> , X <sub>4</sub> , X <sub>2</sub>	0,709	0,503	0,018	105,051	0,000

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos de la muestra global de estudiantes indican que, de las siete variables predictoras consideradas, cuatro fueron seleccionadas, explicando en conjunto el 50,3 % de la varianza del criterio (expectativas académicas). El orden de incorporación de las variables predictoras al modelo fue el siguiente: 1) expectativas profesionales, que explican el 37,2 % de la variabilidad del criterio; 2) prácticas profesionales, que explican el 8,8 %; 3) competencias del buen docente, que explican el 2,4 %, y 4) motivación, que aporta un 1,8 % adicional.

## Discusión y conclusiones

La formación del profesorado de secundaria en España ha sido objeto de numerosos estudios que subrayan la necesidad de revisar y actualizar los programas formativos. La implantación del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria (MUPES) en 2009, dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior, supuso un avance hacia la profesionalización de la enseñanza, aunque persisten numerosos desafíos tanto en el diseño como en la implementación del máster. Un aspecto clave para comprender el éxito de este programa es el conocimiento de las expectativas del estudiantado que lo cursa, ya que estas influyen directamente en su motivación y en la eficacia de su formación.

Entender por qué un estudiante decide cursar el MUPES resulta fundamental para definir sus expectativas respecto del programa. El grupo participante en este estudio manifestó que se decantó por cursarlo al ser un requisito para el ejercicio de la docencia (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). Además, su formación inicial no los capacitó suficientemente para cumplir las funciones propias del profesorado

de educación secundaria, por lo que entienden el máster como una formación adicional a su capacitación disciplinar. En este sentido, valoran especialmente el desarrollo de competencias psicopedagógicas —como la capacidad para motivar al alumnado, las habilidades comunicativas, el dominio de la materia y la metacognición—, consideradas esenciales para el éxito profesional (Hernández y Fernández, 2010). No solo la vocación por la docencia es fundamental, sino también la necesidad de formarse para ejercerla con calidad.

Estudios como los de Manso y Martín (2014) sobre el impacto del máster revelan ciertas dificultades, entre ellas el escaso tiempo destinado a las prácticas. Este hallazgo se repite en la investigación de Serrano (2017), quien señala la brecha existente entre las expectativas iniciales del alumnado y las competencias que realmente logra desarrollar durante el prácticum. Asimismo, resulta necesario mejorar la coordinación entre las universidades y los centros educativos para garantizar una experiencia formativa más coherente con la realidad de las aulas (Manso y Martín, 2014; Rodríguez *et al.*, 2019).

El estudiantado del MUPES concibe la docencia en la educación secundaria como una profesión que requiere metodologías y competencias específicas para transmitir conocimientos de manera efectiva en el aula. Por ello, espera recibir formación en aspectos didácticos que le ayuden a impartir docencia desde una dimensión teórico-práctica, así como en el conocimiento de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las características psicoevolutivas del alumnado (Terigi, 2009). Sin embargo, las percepciones del alumnado sobre el máster reflejan preocupaciones en torno al reconocimiento social de la profesión y la precariedad laboral, factores que inciden negativamente en la construcción de su identidad profesional (Castañeda-Vázquez *et al.*, 2020) y en la percepción de la misma (Martínez de la Hidalga y Villardón, 2018). Aunque muchos estudiantes muestran una fuerte vocación por la enseñanza, algunos expresan desilusión, especialmente durante las prácticas, debido a la desconexión entre la teoría y la realidad del aula (Burgueño *et al.*, 2018).

Un aspecto particularmente relevante es que el alumnado identifica las prácticas profesionales como el eje sobre el que debe girar la construcción del conocimiento y el desarrollo de la profesión docente. Cursar parte de estos estudios en un centro educativo permite el contacto directo con el alumnado, experimentar estrategias didácticas y conocer de primera mano los aspectos organizativos de una institución escolar (Latorre y Blanco, 2011).

El desarrollo de competencias profesionales constituye un elemento esencial del MUPES. Sola *et al.* (2020) concluyen que los estudiantes valoran especialmente las competencias vinculadas con la gestión del aula y el dominio de los contenidos específicos de su área de enseñanza. No obstante, perciben deficiencias en el

desarrollo de competencias transversales, como la comunicación efectiva y el trabajo en equipo. Esta percepción refuerza las críticas de Imbernón (2019) sobre la desconexión entre teoría y práctica en la formación docente, al señalar que los contenidos teóricos del máster no siempre reflejan la realidad educativa.

Ante estos desafíos, diversas investigaciones han propuesto mejoras para la formación inicial del profesorado de secundaria en España. Una de las principales es ampliar el tiempo dedicado al prácticum y mejorar la coordinación entre los centros educativos y las universidades (Manso y Martín, 2014; Rodríguez *et al.*, 2019). También se propone fomentar la colaboración entre los distintos agentes educativos, creando redes de apoyo entre estudiantes, tutores y profesorado universitario (Sarceda-Gorgoso *et al.*, 2020). Por su parte, Imbernón (2019) recomienda una mayor integración de metodologías activas y participativas en los programas formativos, lo que permitiría a los futuros docentes desarrollar competencias más ajustadas a las demandas reales del aula.

En relación con el objetivo central de este estudio, las expectativas académicas del alumnado que cursa el MUPES están determinadas, en primer lugar, por sus expectativas profesionales. En segundo lugar, las prácticas profesionales del plan formativo son un factor clave en la generación de dichas expectativas, al suponer un acercamiento directo a la realidad docente. En tercer lugar, la adquisición de competencias pedagógicas no abordadas en la formación inicial se percibe como imprescindible para el éxito profesional. Finalmente, las expectativas académicas se hallan estrechamente vinculadas con el nivel de motivación del alumnado para cursar este máster profesionalizador, cuyo propósito es preparar para el ejercicio de la docencia.

En definitiva, la formación inicial del profesorado de secundaria afronta importantes desafíos, como la integración efectiva entre teoría y práctica, el fortalecimiento de las competencias profesionales y la motivación del alumnado. Aunque el MUPES ha representado un avance significativo hacia la profesionalización docente, resulta necesario seguir revisando y adaptando este programa con el fin de garantizar que los futuros docentes estén mejor preparados para afrontar las complejidades del entorno educativo, reduciendo la distancia entre teoría y práctica y ofreciendo herramientas útiles para el desarrollo de su labor profesional.

## Referencias

- Arboccó, M., Pajuelo, M., Salizar, P. y Sobrino, L. (2023). Autoeficacia académica y percepción de la educación virtual en estudiantes universitarios durante la pandemia. *Avances en Psicología*, 31(1). <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2023.v31n1.2851>

- Basanta, L. (2022). Un nuevo enfoque de formación pedagógica desde el prácticum del Máster de Formación al Profesorado de Secundaria y Bachillerato. *Tendencias Pedagógicas*, (39), 305-306. <https://doi.org/10.15366/tp2022.39.023>
- Boix, J. (2008). Nuevo profesorado de educación secundaria para nuevas realidades: formación inicial y periodo umbral. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1(1), 31-50. <https://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/reire2008.1.1114>
- Bolívar, A. (2010). Resuelve a profesionalidade o Máster de Secundaria. *Eduga: Revista Galega do Ensino*, (60). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3611265.pdf>
- Burgueño, R., Sicilia, A. y Medina-Casabón, J. (2018). Motivación educativa del profesorado de educación secundaria durante su periodo de formación inicial docente. *Educação & Formação*, 3(7), 3-15. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7146546.pdf>
- Carrascosa, J., Martínez, J., Furió, C. y Guisasola, J. (2008). ¿Qué hacer en la formación inicial del profesorado de ciencias de secundaria? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5(2), 118-133. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3752>
- Castañeda-Vázquez, C., Pérez-Cortés, A., Valdivia-Moral, P. A. y Zurita-Ortega, F. (2020). Motivos de interés por la docencia e identidad profesional del futuro profesorado de Educación Física. Análisis en los másteres universitarios de Sevilla, Granada y Jaén (España). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 299-316. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77534>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Comisión Europea. (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. European Commission.
- Conde, A., Deaño, M., Pinto, A., Iglesias, V., Alfonso, S., García, M., Limia, S. y Tellado, F. (2017). Expectativas académicas y planificación: claves para la interpretación del fracaso y el abandono académico. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 1(1), 167-176. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8519436>
- Delgado, M. y Toscano, M. de la O. (2021). Construcción de la identidad profesional del futuro docente de Secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 109-130. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8372>

- Escámez, J. (2013). La excelencia en el profesor universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 254(71), 11-28.  
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3780/La%20excelencia%20del%20profesor%20universitario.pdf?sequence=1>
- Etxeberria, J. (1999). *Regresión múltiple*. La Muralla.
- Fuentes, C. y Prats, J. (2013). Máster de formación del profesorado de educación secundaria: una revisión pendiente. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (73), 59-64.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4197720>
- González, F., Bisquert, M., Haba-Osca, J. y Osca-Lluch, J. (2020). Formación del profesorado de secundaria en España: un estudio a través de los másteres oficiales en Educación Secundaria en universidades públicas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 205-224.  
<https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.78055>
- Guillén, M. (1992). *Análisis de regresión múltiple*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- 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), 209-236.  
<https://doi.org/10.1023/A:1007095205308>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, G. y Fernández, J. (2010). Expectativas profesionales: un estudio de caso. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, (19), 18-27.  
[https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1665-75272010000200004&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1665-75272010000200004&script=sci_abstract&tlng=es)
- Ibáñez, J. (2001). El profesorado de universidad del tercer milenio: el nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades. *Revista Española de Pedagogía*, (220), 441-466.  
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/4220?show=full>
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 151-163.  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes.

- Lara, J. y Moraga, J. (2019). Percepción del alumnado del IES El Tablero (Córdoba) sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía. *Didáctica Geográfica*, (19), 149-167. <https://doi.org/10.21138/DG.420>
- Latorre, M. y Blanco, F. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 35-54. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6157>
- López, V., Yuste, R., Urkidi, P. y Losada, D. (2020). Máster de secundaria: análisis de situación en la universidad española. *Educatio Siglo XXI*, (38), 183-208. <https://doi.org/10.6018/educatio.413471>
- Lorenzo-Vicente, J., Muñoz-Galiano, I. y Beas-Miranda, M. (2015). Models of Initial Training of Secondary School Teachers in Spain from a European Perspective. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741-757. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n3.44866](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44866)
- Manso, J. y Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria: estudios de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, (364), 145-169. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258>
- Martínez de la Hidalga, Z. y Villardón, L. (2018). El prestigio social de la profesión según los futuros docentes de educación primaria y secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 289-308. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7724>
- Martínez, J., Miguel, D. y Sánchez, M. (2021). Un camino iniciado y parcialmente recorrido: concepciones y expectativas de los futuros docentes sobre el Máster en Profesor de Educación Secundaria una década después. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35(2), 137-158. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.88539>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (27 de diciembre de 2007). Orden ECI/3858/2007: 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*, (312), 1-6. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-22450-consolidado.pdf>
- Monzó, A., Chocomeli, M. y Martínez-Agut, M. (2023). Percepción sobre la orientación del prácticum del máster de secundaria. *Revista Prácticum*, 8(2), 61-76. <https://doi.org/10.24310/rep.8.2.2023.17744>
- Moreno, E. y Villoria, J. (2024). Percepción de los estudiantes del grado en Educación Infantil sobre el modelo de enseñanza-aprendizaje “flipped

- classroom"*. *Etic@net*, 24(1), 74-90.  
<https://doi.org/10.30827/eticanet.v24i1.30147>
- Neuman, W. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Pearson.
- Pajares, F. y Cheong, Y. (2003). Achievement Goal Orientations in Writing: A Developmental Perspective. *International Journal of Educational Research*, (39), 437-455. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.008>
- Peinado, M. y Abril, A. (2016). El Máster en Profesorado de Secundaria desde dentro: expectativas y realidades del prácticum. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (30), 5-22.  
<http://dx.doi.org/10.7203/DCES.30.6811>
- Pérez, J. (2015). Expectativas, satisfacción y rendimiento académico en alumnado universitario. *Revista de Psicología y Educación*, 10(1), 11-32.  
<https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/115.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pichardo, M., García-Berbén, A., Fuente, J. de la. 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).  
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/153>
- Rao, J. y Scott, A. (1981). The Analysis of Categorical Data from Complex Sample Surveys: chi-squared Tests for Goodness of Fit and Independence in two-way Tables. *Journal of the American Statistical Association*, 76(374), 221-230.  
<https://www.jstor.org/stable/2287815>
- Rodríguez, P., Muñoz, G. y Luque, M. (2019). Estudio exploratorio sobre el panorama de la formación del profesorado de secundaria en España. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (11), 169-184.  
<https://investigacion.ubu.es/documentos/5db18067299952477238af66?lang=en>
- Sánchez, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XXI*, (6), 203-222. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.6.0.357>
- Sánchez, R. y Pericacho, F. (2022). Perfil y percepciones de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria en España. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 15(30), 71-83.  
<https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.5064>
- Sarceda-Gorgoso, M., Santos-González, M. 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. (2017). Diferencias entre expectativas y logros en las competencias del prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217049688001.pdf>
- Sola, J., Marín, J., Alonso, S. y Gómez, G. (2020). Análisis de percepciones del estudiantado 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>
- Terigi, F. (2009). Initial Teacher Training in Secondary Education: Needs to Improve, Acknowledgement of its Limits. *Revista de Educación*, (350), 123-144. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2009/re350/re350-06.html>
- Thode, H. Jr. (2002). *Testing for Normality, Statistics: Textbooks* (v. 164). CRC Press.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, (11), 183-209. <https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.314>
- Valle, J., Manso, J. y Sánchez-Tarazaga, L. (2023). *Las competencias docentes profesionales: el modelo 9:20*. Narcea.
- Zagalaz, M., 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. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1887>