

Contenidos para el máster de formación del profesorado según la percepción del alumnado

Contents for the master's in teacher training according to student perception

Sara M Ferrero-Punzano^{1,a} , Diego García-Monteagudo^{2,b} , Juan García-Rubio^{2,c} , Rafael Sebastián Alcaraz^{1,d} 

¹ Universidad de Alicante, España

² Universitat de València, España

 ^asara.ferrero@ua.es

 ^bdiego.garcia-monteagudo@uv.es

 ^cjuan.garcia-rubio@uv.es

 ^drafael.sebastia@ua.es

Recibido: 18/12/2024; Aceptado: 13/04/2025

Resumen

El artículo analiza la formación del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en España, evaluando la adecuación de los contenidos impartidos. Se identifican problemas como la repetición de temas ya tratados en los diferentes grados de procedencia y la falta de contenido esencial para la práctica docente. A través de un estudio cualitativo y cuantitativo en dos universidades, se concluye que, aunque el Máster no repite significativamente los contenidos de dichos grados, existe una falta de coordinación entre las materias y un déficit en la enseñanza de aspectos prácticos y relevantes, como la atención a la diversidad y metodologías innovadoras.

Palabras clave: Máster; Formación del profesorado; Contenidos; Coordinación Docente; Representaciones cognitivas.

Abstract

The article analyses the training of students in the Master's program for Secondary Education Teacher Training in Spain, assessing the suitability of the content taught. It identifies issues such as the repetition of topics already covered in the Bachelor's degree and the lack of essential content for teaching practice. Through a qualitative and quantitative study conducted at two universities, it concludes that, although the Master's program does not significantly repeat the content of the Bachelor's degree, there is a lack of coordination between subjects and a deficit in teaching practical and relevant aspects, such as attention to diversity and innovative methodologies.

Keywords: Master; Teacher Training; Contents; Teaching Coordination; Cognitive Representations.

INTRODUCCIÓN

El artículo tiene como objetivo examinar, desde la perspectiva del alumnado (futuro profesorado de Enseñanza Secundaria), si los contenidos que se imparten en las distintas materias del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas son adecuados para su formación. Asimismo, se analizará si el profesorado universitario incurre en repeticiones de contenidos, tanto entre las asignaturas del máster como en relación con temas ya abordados en los Grados. También se verificará si, por el contrario, hay temas fundamentales para la práctica docente que no se tratan.

La finalidad del artículo es contribuir al progreso del Máster, que lleva en funcionamiento en España desde 2009, y, por ende, a la mejora de la formación inicial del profesorado, que debe ser la base sobre la cual se sustente su futuro desarrollo profesional (Marcelo, 2009).

El profesorado es considerado uno de los componentes fundamentales para la mejora de cualquier sistema educativo (Fernández, 2001; Gimeno, 2013; Melgarejo, 2016; Mourshed et al., 2010). Para ello, se requiere que adquieran una formación inicial adecuada antes de ejercer la profesión docente. Además, su preparación profesional necesita ser continua para asegurar la calidad de su labor (Ministerio de Educación, 2019; Vaillant y Marcelo, 2015).

La formación inicial del profesorado en España varía significativamente según la etapa educativa en la que se imparta docencia. Mientras que la Educación Infantil y Primaria ha seguido un modelo simultáneo de formación, en la etapa de Enseñanza Secundaria, que es el enfoque de este artículo, se ha apostado por un modelo consecutivo (Imbernón, 2019; García-Rubio, 2021). El modelo simultáneo se refiere a aquel en el que el alumnado, al finalizar su formación en la Educación Secundaria postobligatoria –generalmente Bachillerato, pero también Ciclos Formativos de Grado Superior– decide convertirse en maestro o maestra de Infantil o Primaria y, por tanto, estudia el Grado de Maestro (Imbernón y Colén, 2015; Sánchez-Urán, 2019). Durante cuatro años, estudia de manera simultánea tanto las asignaturas de las materias que después impartirá en la etapa –Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales, entre otras– como la formación pedagógica, además de disponer de casi un año de prácticas. Por el contrario, el modelo consecutivo implica que el alumnado primero curse un Grado en el que estudia una materia –Economía, Geografía, Matemáticas, etc.– y luego, durante un año, realice el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, habilitándolo para el ejercicio de la docencia (Sánchez-Tarazaga, 2019).

En la mayoría de los países de Europa y también en Latinoamérica, se sigue un modelo simultáneo para la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria (Senent, 2011). El modelo consecutivo presenta un inconveniente importante: una parte del alumnado que lo cursa lo hace más por la búsqueda de estabilidad laboral y buenas condiciones de trabajo que por el interés genuino en ejercer la profesión docente.

En ambas etapas educativas de las que hablamos, se ha mejorado la formación; sin embargo, persiste la preocupación de que esta sea realmente suficiente, especialmente para el futuro profesorado que impartirá clases en la Enseñanza Secundaria –Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional– (Escudero et al., 2019). Se trata de una etapa con un alumnado diversificado en intereses, motivaciones y dificultades de aprendizaje, con múltiples problemas de integración (Parra et al., 2019), lo que requiere un profesorado especialmente bien preparado (González, 2017).

Es posible que el sistema de formación inicial del profesorado en España cambie en un futuro próximo. Sin embargo, no creemos que se adopte un modelo simultáneo de formación

debido a los diversos intereses y resistencias de muchas facultades y departamentos (Crespo et al., 2021). Es probable que cualquier mejora se enfoque en realizar ajustes en el actual modelo consecutivo. Se menciona la posibilidad de implementar lo que se denomina “MIR educativo”, que, aunque tiene diversas formulaciones, coincide en aumentar los años de formación, especialmente con un periodo prolongado de prácticas que incluiría una mejor tutorización del futuro profesorado (López, 2013).

Mientras no se produzcan estos cambios, la única alternativa para mejorar adecuadamente la formación de los docentes es optimizar el actual Máster de Formación del Profesorado de Secundaria. Durante un curso escolar, se dedican cinco meses a la formación teórica y menos de tres meses a las prácticas en centros educativos. En particular, en las universidades que son objeto de esta investigación, la Universidad de Alicante y la Universitat de València, las prácticas se realizan durante un periodo de nueve semanas.

La mayoría del alumnado que ingresa al Máster no tiene formación pedagógica previa y el profesorado universitario dispone de un tiempo limitado para instruirles en sus ciencias de referencia y facilitar que incorporen el bagaje conceptual y procedimental pertinente (Marcelo, 2009; Monteagudo et al., 2020; Sola et al., 2020; Tardif, 2004).

La coordinación docente es esencial en todas las titulaciones universitarias, pero debe recibir aún más atención en el Máster Universitario de Formación del Profesorado, que debería servir de referencia y modelo para otros estudios.

La información requerida se ha obtenido mediante un cuestionario y el análisis junto a la evaluación practicada revela el desencanto del alumnado con respecto a la docencia recibida en las distintas materias y la necesidad de una mejor coordinación entre el profesorado, tal como destaca Souto (2017). Entre las causas que explican esta problemática se encuentra la procedencia del profesorado de diferentes departamentos, lo que da lugar a iniciativas independientes y a una predominante preocupación por sus respectivas ciencias de referencia en detrimento de la coordinación académica. En este artículo, la investigación se centra en la especialidad de las didácticas de las ciencias sociales y su relación con las otras materias. Otra razón que ayuda a entender las dificultades de coordinación es el gran número de profesores que imparten clases en el Máster; quienes a veces deben asumir asignaturas de las que no son especialistas (Gómez et al., 2021).

Por tanto, la coordinación docente en el Máster debe ser un aspecto prioritario que merezca especial atención y un tiempo adecuado. El profesorado universitario no puede seguir anclado en una docencia individualista, sino que debe adoptar un enfoque más cooperativo (Bolarín y Moreno, 2015). No se trata de imponer una coordinación formal desde la dirección de los másteres, sino de que el profesorado tome conciencia de la necesidad de coordinarse entre sí (García, 2015).

Según estudios previos, el alumnado percibe la ausencia de coordinación entre las diferentes asignaturas (Sebastiá-Alcaraz y García-Rubio, 2021). Entre las consecuencias del déficit de coordinación se encuentran la repetición de contenidos y la omisión de otros, tal como se ha puesto de manifiesto en la presente investigación. La fortaleza de este trabajo radica precisamente en el seguimiento realizado durante tres años, aportando también los hallazgos indicados.

El futuro profesorado de Enseñanza Secundaria debe contar con conocimientos sobre aspectos especialmente relevantes para el buen funcionamiento de la vida en las aulas. La coordinación docente es una forma de trabajo que evita que queden aspectos sin abordarse o que, en su lugar, se repitan innecesariamente. La coordinación docente permite que el Máster imparta un currículum apropiado para alcanzar las competencias requeridas para el óptimo desempeño de la profesión. En este sentido, los contenidos deben seleccionarse considerando

el conjunto de conocimientos potencialmente disponibles en función de su valor para el alumnado (Gimeno, 2014). En la universidad, y especialmente en un máster con tan poco tiempo, es fundamental seleccionar lo más significativo para que el alumnado adquiriera las competencias necesarias para iniciar su labor como docente (Carbonell, 2014).

MÉTODO

Este estudio se encuadra en un enfoque metodológico mixto (Bagur et al., 2021), predominantemente cualitativo, aunque ha sido necesaria la cuantificación de algunos datos para organizar y secuenciar la información proporcionada por los y las participantes en el instrumento de investigación. A partir de un método comparativo, el diseño es un estudio de caso de alcance narrativo, concretamente sobre los recorridos formativos del alumnado del Máster (mención en Geografía e Historia) de dos universidades valencianas (Universidad de Alicante y Universitat de València) durante los cursos 2020-21, 2021-22 y 2023-24.

Participantes

Los 196 participantes son estudiantes del Máster de las dos universidades mencionadas, que han sido seleccionados mediante un muestreo de conveniencia durante los cursos académicos 2020-21, 2021-22 y 2023-24. Para ello, se ha consultado el listado de alumnado matriculado en la mención de Geografía e Historia de ambos estudios de posgrado, obteniéndose una participación del 68% por término medio durante los mencionados cursos académicos. Los datos sociométricos de los participantes indican que existe una proporción bastante similar entre varones (51,5%) y mujeres (44,4%). Por edad, el alumnado tiene una media de 25,8 años, oscilando entre los 22 y los 54 años.

Tabla 1. Descripción de la muestra por género

Perfil	2020-21		2021-22		2023-24		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Mujer	31	42,5	31	45,6	25	45,5	87	44,4
Hombre	37	50,7	34	50,0	30	54,5	101	51,5
No binario	2	2,7	3	4,4	0	0	5	2,6
Otro	3	4,1	0	0	0	0	3	1,5
Total de participantes	73	100	68	100	55	100	196	100

Fuente: elaboración propia.

En lo que concierne a los estudios de origen (grados universitarios) con los que el alumnado accede al Máster, el 61,7% proviene de los grados de Historia, el 22,5% de Historia del Arte y tan solo el 4,1% (8 estudiantes) de Geografía. El resto (11,7%) tiene otros estudios como Humanidades, Economía y Empresa, y Arqueología.

Tabla 2. Descripción de la muestra por los estudios previos del alumnado

Grado/Licenciatura	2020-21		2021-22		2023-24		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Geografía	5	6,9	1	1,5	2	3,6	8	4,1

Grado/Licenciatura	2020-21		2021-22		2023-24		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Historia	39	53,4	43	63,2	39	70,9	121	61,7
Historia del Arte	19	26,0	17	25,0	8	14,6	44	22,5
Otro/a	10	13,7	7	10,3	6	10,9	23	11,7
Total de participantes	73	100	68	100	55	100	196	100

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

El único instrumento utilizado ha sido un cuestionario, previamente validado por expertos de las dos universidades participantes, lo que ha propiciado que se hayan considerado sus apreciaciones en la confección del mismo. Además, algunos de sus resultados ya han sido publicados en años anteriores ([García Rubio y Sebastià-Alcaraz, 2023](#); [Sebastià-Alcaraz y García Rubio, 2021, 2022](#)), lo que garantiza la validez teórica tanto del instrumento como de los propios estudios en el contexto de formación inicial del profesorado en ambas universidades. Además, la generalización es externa, pues los resultados de esos estudios previos han sido transferidos a otras comunidades, grupos o instituciones que los han citado en publicaciones científicas ([Corpas, 2023](#); [Delgado, 2023](#); [Sillero et al., 2023](#); [Souto, 2024](#); [Temoche et al., 2023](#)).

El cuestionario se entiende como un instrumento de valoración de la actividad docente por parte del alumnado ([Luna y Torquemada, 2008](#)) y tiene una estructura dual. En el primer bloque se recopilan los datos sociométricos de la muestra: la edad, el género, la universidad en la que estudia el posgrado y el grado universitario de procedencia. En el segundo, se han colocado las preguntas de contenido: once cuestiones sobre aspectos relacionados con la coordinación docente, de las cuales seis son de respuesta cerrada, ya sea para que el alumnado marque una o varias opciones entre las previamente establecidas. El cuestionario consta de una pregunta de valoración mediante la escala de Likert. El resto de preguntas son de respuesta completamente abierta, sin limitaciones de espacio. Esto ha demandado el análisis posterior de los datos y su clasificación mediante un sistema de categorías, como se detalla en el siguiente subapartado.

ANÁLISIS

Para facilitar el análisis de la información, se incluye la [Tabla 3](#), donde se observa la estructura curricular del Máster de formación del profesorado entre ambas universidades. Como se puede comprobar las diferencias son mínimas por estar reguladas en toda España por la misma normativa.

Tabla 3. Materias que integran el Máster en las dos universidades

Universidad de Alicante		Universidad de Valencia	
Módulo/Materias	Créditos	Módulo/materias	Créditos
Genérico. De naturaleza psicopedagógica y sociológica	14	Genérico. De naturaleza psicopedagógica y sociológica	16

Universidad de Alicante		Universidad de Valencia	
Módulo/Materias	Créditos	Módulo/materias	Créditos
Aprendizaje y desarrollo en la adolescencia	5	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4
Diseño y adaptación curricular.	3		
Disfunciones del aprendizaje y del desarrollo en la adolescencia	3	Procesos y contextos Educativos	8
Sociedad, familia y educación	3	Sociedad, familia y educación	4
Relacionadas con la enseñanza propia de Geografía e Historia	30	Relacionadas con la enseñanza propia de Geografía e Historia	28
Didácticas			
Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía	7,50	Aprendizaje y Enseñanza de la Geografía y la Historia	16
Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia, Historia del arte y Educación para la ciudadanía	7,50		
Complementos			
Geografía en la enseñanza secundaria	3	Complementos para la Formación disciplinar de Geografía e Historia	6
Historia: de los orígenes a la época moderna	3		
CFD para la enseñanza de la Historia contemporánea y la Historia del arte en materias de ESO y Bachillerato.	3		
Innovación e investigación			
Iniciación a la innovación e investigación educativa en las Ciencias Sociales: Geografía	3	Innovación docente e Iniciación a la investigación educativa especialidad Geografía e Historia	6
Innovación e investigación educativa en la enseñanza Ciencias Sociales: Historia, Historia del arte y ed. ciudadanía	3		

Fuente: elaboración propia.

La primera cuestión que se analiza tiene por objetivo conocer si se repiten contenidos entre el Máster y el Grado: *¿Se han repetido contenidos ya vistos en el Grado del que procedes? Señala una o más opciones.* Se trata una pregunta cerrada de opción múltiple. El término de repetición puede tener varias interpretaciones, que esencialmente se resumen en dos. La más intuitiva entiende por repetición una acción de forma inconsciente o no planificada, y otra más metódica en la que se reitera una acción de forma intencional, intentando consolidar la información en la memoria a largo plazo. Relacionado con la interpretación negativa del concepto de repetición, cabría considerar un currículo con asignaturas en los que los contenidos se reiteran sin que los gestores hayan planificado esta acción, y en sentido opuesto estarían los diseños curriculares en espiral donde los contenidos se van retomando progresivamente, avanzando sucesivamente en la construcción del conocimiento. El sentido de la pregunta se refiere a la primera interpretación de repetición, pues ni por normativa, ni por planificación los masters en España retoman contenidos vistos previamente en el Grado. Otra organización curricular diferente es la que tiene lugar en aquellos Estados donde

la formación pedagógica del profesorado es simultánea a la relacionada con las ciencias de referencia.

Los resultados del análisis de esta pregunta se recogen en la [Tabla 4](#) con los datos obtenidos en la Universidad de Alicante y Valencia durante los cursos (2020-21; 2022-23 y 2023-24).

La primera inferencia que se puede realizar es que las personas encuestadas contemplan, en su mayoría (82,65%), que los contenidos apenas se repiten (Ninguno, Pocos). Este resultado tiene su razón de ser porque el diseño curricular entre el Grado y el Máster no es en espiral. Cabe advertir la diferencia entre universidades, pues en la de Valencia el 92,12% consideran que apenas hay repetición de contenidos y en la de Alicante lo hace el 65,22%. Un análisis más en detalle nos permite comprobar que en la Universidad de Alicante son más los que opinan que se repiten bastantes los contenidos (24,64%), frente a los que manifiestan que no se repite ninguno (17,39%). Esta discrepancia no obedece a razones prescriptivas, pues la normativa que regula estos estudios es la misma en ambas universidades.

Tabla 4. ¿Se han repetido contenidos ya vistos en el Grado del que procedes? Resultados globales

Grado	UA		UV		Total	
	n	%	n	%	n	%
Ninguno	12	17,39	37	29,13	49	25
Pocos	33	47,83	80	62,99	113	57,65
Bastantes	17	24,64	8	6,30	25	12,76
Muchos	7	10,14	2	1,57	9	4,59
Todos	0	0,00	0	0,00	0	0
Total	69	100	127	100	196	100

Fuente documental: elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

En el cuestionario se incluye a continuación una pregunta abierta en la que se solicita en qué se repiten los dos estudios (Grado-Máster). Los testimonios recogidos del análisis cualitativo nos confirman que la repetición de contenidos se produce mayoritariamente en complementos disciplinares, coincidiendo con los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo.

- “Se repiten contenidos dados en la carrera, que está bien para reforzar, pero siempre es lo mismo, pero no se ha visto nada de innovación ni nada” (23,8,13).

Cabe advertir que con la finalidad de localizar los textos originales se ha creado un código con el siguiente criterio (año (23), número de ítem, número de encuestado/a).

Inicialmente se puede considerar que es un efecto negativo, como podría suponerse del testimonio anterior, pero que se debe matizar pues han sido varias las respuestas que indican la conveniencia de la repetición como se puede comprobar en los siguientes ejemplos:

- “Se repiten contenidos referidos a la materia a abordar, pero son los contenidos necesarios para explicar su propia didáctica” (21,8,25).

- “En la asignatura de Historia, pero estaba bien porque era para repasar” (21,8,2).
- “Algunos conceptos de historiografía, pero no viene mal repasarlos” (21,8,5).
- “Son los contenidos necesarios para la didáctica” (21,8,36).

Un matiz importante se recoge en una respuesta en la que se observa la capacidad de relacionar la formación del Grado con la del Máster:

- “No son contenidos como tal, sino materiales qué se podría usar de lo visto en los grados para la docencia, así que realmente está bien. O bien a partir de cosas vistas en los grados (como salidas a museos, yacimientos...) que ahora te los hacen ver de cara a usarlos en docencia” (23,8,19).

Las personas encuestadas suelen indicar que la repetición es esencialmente de contenidos, y en ocasiones concretan que se produce en los conceptos, como se recoge a continuación:

- “(Los) contenidos conceptuales y no la parte didácticas que se busca en un Máster de Educación” (21,8,13).

Solo una persona encuestada manifiesta que la repetición se produce en contenidos de naturaleza procedimental:

- “(Se repite) l'elaboració de treballs d'unitats didàctiques i anàlisi de llibres de text al igual que l'explicació dels models d'ensenyament” (21,8,26).

Una cuestión que se introduce con el análisis cualitativo es el problema de la formación de base que las personas entrevistadas incorporan con sus opiniones. En concreto, manifiestan que en algunos casos la repetición pretende recuperar contenidos que se han visto de forma insuficiente o en su formación básica:

- “El temario de La Geografía en la Enseñanza Secundaria, ya que hemos visto prácticamente lo que se da en la asignatura de Geografía en Bachiller, a la vez que esto se dio en el primer año del Grado. Sin embargo, entiendo el objetivo, ya que la mayoría nos faltan la bases y conocimientos básicos sobre dicha materia” (23,8,16).
- “Ja que són continguts que feia temps que no vèiem i que havíem de refrescar” (23,8,17).

Estas respuestas ponen de manifiesto la debilidad formativa en las ciencias de referencia, pues el alumnado que ha cursado, por ejemplo, en el Grado de Geografía, puede disponer de los contenidos adquiridos en Historia, o en Historia del Arte durante su etapa en la Enseñanza Secundaria o Bachillerato. En algún caso particular, ni estas asignaturas, pues algunas de ellas eran optativas.

La segunda cuestión tiene por objetivo conocer los contenidos del Grado que más se repiten en el Máster. Se trata de una pregunta abierta, por lo que la categorización se ha realizado intentando simplificar al máximo en cuatro categorías, como se recoge en la [Tabla 5](#).

Los resultados obtenidos confirman la limitada repetición de contenidos, pues el 56,63% de las personas encuestadas dejan la respuesta en blanco. El resultado tiene lógica porque previamente ha sido mayoría los que indican que se repiten poco o nada. La diferencia entre

Universidades se mantiene, siendo en Valencia donde la mayoría han indicado que se repiten poco o nada, y donde deja la respuesta en blanco el 62,20%, mientras que en Alicante lo hace el 46,38%. Otra diferencia es la que se produce entre los contenidos relacionados con la geografía y la historia, que es donde se procede la mayor parte de la repetición. En la Universitat de València, la repetición se concentra en historia (28,99%) y en la Universidad Alicante, lo hace en geografía (43,48%).

Tabla 5. En caso de haberse repetido contenidos del Grado, indíquelos

Grado	UA		UV		Total	
	n	%	n	%	n	%
Historia	20	28,99	45	35,43	65	33,16
Geografía	30	43,48	13	10,24	43	21,94
Arte	1	1,45	7	5,51	8	4,08
En blanco	32	46,38	79	62,20	111	56,63
Total participantes	69	100	127	100	196	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos registrados.

La tercera cuestión que se analiza tiene por objetivo conocer si se repiten contenidos en el Máster: *¿Se han repetido contenidos o actividades entre las distintas materias del Máster?* Se trata una pregunta cerrada de opción múltiple. Los resultados del análisis se recogen en la [Tabla 6](#).

En primer lugar, procede destacar que solo el 12,24% de las personas encuestadas indican que no se han producido repeticiones entre las materias del Máster. No obstante, en la Universidad de Valencia, el porcentaje (15,75%) es más elevado que en la Universidad de Alicante (5,8%).

En segundo lugar, se puede observar que las repeticiones de contenidos en las materias relacionadas con la psicopedagogía y la sociología son también las que menos repeticiones recogen (18,88%). En esta categoría se aprecia una diferencia reducida entre la Universidad de Valencia (18,90%) y la de Alicante (18,84%), lo que denota una mejor planificación en estas materias.

En tercer lugar, se considera que el problema se centra en las materias relacionadas con la Geografía y la Historia, entre ellas y también con las de naturaleza psicopedagógica y sociológica. En las materias vinculadas con la Geografía y la Historia, el grado de repetición es del 48,97%, y entre éstas y las de naturaleza psicopedagógica y sociológica, del 50%. Como se puede observar, son valores muy elevados de repetición.

Tabla 6. ¿Se han repetido contenidos o actividades entre las distintas materias del Máster? Resultados globales (2020-21; 2021-22, 2023-24)

Repetición de contenidos o actividades entre las materias	UA		UV		Total	
	n	%	n	%	n	%
No se han repetido	4	5,8	20	15,75	24	12,24
Entre las de naturaleza psicopedagógica y sociológica	13	18,84	24	18,90	37	18,88

Repetición de contenidos o actividades entre las materias	UA		UV		Total	
	n	%	n	%	n	%
Entre las relacionadas con la enseñanza propia de la Geografía e Historia	41	59,42	55	43,31	96	48,97
Entre las de naturaleza psicopedagógica-sociológica y las de Geografía e Historia	32	46,37	66	51,97	98	50,00
Total de participantes	69	100	127	100	196	100

Fuente documental: elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Como posibles teorías explicativas o hipótesis de estos resultados se plantean las siguientes cuestiones: el diseño curricular, la concreción que se realiza en el aula, la experiencia alejada del profesorado que imparte estas asignaturas de la realidad de aula, o la formación de los docentes en una materia diferente a la que se enseña, incluso relacionada con la propia didáctica en sí.

El último ítem que se analiza del cuestionario tiene por objetivo conocer los contenidos que deberían haberse impartido y no se han abordado en el Máster: *¿Hay contenidos que crees que se deberían de haber dado en el Máster y que no se han dado en ninguna asignatura? Especifica qué contenidos.* Se trata de una pregunta abierta, por lo que la categorización se ha realizado, intentando sintetizar al máximo las categorías. Las respuestas obtenidas confirman en gran medida las posibles razones de estas repeticiones y pueden generar una proyección propedéutica de revisión del currículo del Máster. El análisis de la pregunta se recoge en la [Tabla 7](#).

Tabla 7. Contenidos no impartidos en ninguna asignatura y que se deberían de haber dado en el Máster

Categorías	Alicante		Valencia		Total	
	n	%	n	%	n	%
Oposiciones, salidas laborales	5	7,25	25	19,69	30	15,31
Realidad de aula y más práctica	17	22,64	27	21,26	44	22,45
Programación unidades didácticas, Situaciones aprendizaje	9	13,04	27	21,26	36	18,37
Atención a la diversidad, inclusión y necesidades educativas especiales	6	8,70	31	24,41	37	18,88
Organización de centros, tareas burocráticas docentes	5	7,25	8	6,30	13	6,63
Metodologías innovadoras, recursos didácticos y TIC	8	11,59	16	12,60	24	12,24
Distribución de contenidos, más psicopedagogía o más de especialidad	13	18,84	12	9,45	25	12,76
Otros	13	18,84	16	12,60	29	14,80
Hemos dado lo esperado	3	4,35	7	5,51	10	5,10
Total participantes	69	100	127	100	196	100

Fuente: elaboración propia.

Por lo que se observa, una preocupación de las personas encuestadas corresponde a la consideración del Máster como una academia de preparación para oposiciones pues el 15,31% considera que se les debería preparar para oposiciones y salidas profesionales.

Los contenidos que más echan en falta son los relacionados con el contacto con la realidad de las aulas y del alumnado (22,45%).

Una situación contradictoria se encuentra entre el análisis cuantitativo donde el 18,37%, de las personas encuestadas, indican la necesidad de profundizar en la elaboración de unidades didácticas y situaciones de aprendizaje, frente al análisis cualitativo donde se recogen muchas quejas porque indican que en el Máster se repiten demasiado estos contenidos.

Del análisis cuantitativo también se puede inferir la necesidad de avanzar, profundizar en la formación psicopedagógica, que les permita cubrir cuestiones con la atención a las necesidades educativas especiales, diversidad, inclusión (18,88%).

Finalmente, la preocupación por las nuevas tecnologías, materiales y recursos didácticos innovadores ocupa una posición menos relevante (12,24%).

Del análisis cualitativo practicado se puede inferir, en primer lugar, que son pocas las personas que consideran que se les ha dado lo que esperaban, en sentido positivo. Sólo el 5,10% indican que el Máster ha cumplido sus expectativas. No obstante, las expectativas de partida, de algunas de las personas encuestadas, eran negativas, como evidencian las siguientes respuestas:

- “A modo de conclusión, me dijeron que este máster era una pérdida de tiempo y un mero trámite, en definitiva, me dijeron que sería una mala experiencia, pero no esperaba que lo fuese tanto” (21,6,11).

El diseño curricular puede ser correcto, pero, según evidencia algún testimonio, los contenidos que se imparten en las asignaturas no se ajustan a las guías, que entre otras cuestiones han sido evaluadas por la ANECA. En este sentido se recoge la siguiente frase:

- “Sí, por lo menos cumplir el plan docente de ciertas asignaturas” (21,6,10).
- “En la asignatura de ... se ha ignorado por completo la guía docente ... estuvimos dos horas hablando de los ingredientes de la paella” (21,6,31).

Alguna persona cuestiona directamente al currículo y a la disposición de las asignaturas:

- “Creo que el Máster está mal planteado, ya que las asignaturas que nos están dando realmente recursos para aplicar el día de mañana en el aula son las asignaturas del segundo cuatrimestre, siendo la mayoría de las del primero prácticamente inútiles, debido a que no sabíamos nada sobre educación y didáctica” (23,6,12).
- “Más que nada, son asignaturas que deberían haberse dado antes de las prácticas” (23,6,27).
- “Sociología debería estar en el primer cuatrimestre” (21,6,30).

Obviamente, en la transposición didáctica de lo prescrito (normativa, guías docentes) tiene un papel relevante los docentes con su disposición, formación, entre otros:

- “(El/la docente) Tiene menos interés por este Máster que nosotros, y mira que es difícil...” (21,6,11).

- “Repetición de contenidos vinculados con el currículo. Por ejemplo, explicarnos lo que son las Situaciones Aprendizaje diez veces, ya que no hay comunicación entre los docentes” (23,8,8).

Otra cuestión, es que las materias son muy teóricas y necesitan aproximarse a lo que realmente pasa en la práctica, en las aulas. Las personas encuestadas destacan la conveniencia de conectar la teoría con la práctica. Esta desconexión cabe relacionarla con la distancia que existe entre el profesorado universitario y la realidad de la Enseñanza Secundaria:

- “La preparación como docentes para desenvolvernó en las aulas” (20,6, 6).
- “No se ha impartido en clase cómo es la situación en las aulas. Únicamente se han centrado en pedir Situaciones de Aprendizaje y Programaciones” (23,6,15).
- “Que nos enseñen a ser profesores no a hacer situaciones de aprendizaje” (23,6,10).
- “Profundizar en las metodologías del proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo tratar al alumnado como profesor/a más allá de la especialidad” (23,6,16).
- “Algún contenido relacionado a como dar las clases como docentes, o para enfrentarnos a nuestro período de prácticas en el centro educativo. Ya que la práctica dista de la teoría y llegamos a las prácticas sin saber cómo enfrentarnos a la tarea de enseñar” (20,6, 4).
- “Alguna asignatura práctica de ideas, propuestas y proyectos para hacer en las aulas. Parece que todo era muy superficial y nada realista” (23,6,7).
- “Más práctica” (23,6,8).

Finalmente, el análisis cualitativo pone de manifiesto la preocupación, de las personas encuestadas, en tener una mejor formación en cuestiones relacionadas con temas psicopedagógicos y encaminados a resolver, por ejemplo, conflictos, la atención a las necesidades educativas, atención a las situaciones familiares, a la diversidad, etc. como se recogen en los siguientes testimonios:

- “Por ejemplo, la atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Es algo que apenas se ha nombrado. Tampoco contenido teórico sobre adolescentes...” (20,6,11).
- “La aproximación psicológica al alumno: ¿Cómo resolver situaciones de *bullying*? ¿Casos de riesgo físico y psicológico?... Muy dados por encima, o se asume que las prácticas enseñan que hacer con esos casos, muchas veces no es así de todas formas” (21,6,38).
- “La atención a la diversidad de una forma más práctica puesto que es necesario para la práctica docente” (21,6,39).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los objetivos de esta investigación eran comprobar si había repetición de contenidos en la docencia del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria y conocer la perspectiva del alumnado sobre los mismos considerando tanto su ausencia como calidad.

Respecto al primer objetivo, los resultados son dispares. Por un lado, el alumnado considera que apenas hay repetición de contenidos entre los impartidos por el profesorado

del Máster y los que ha recibido el alumnado en los Grados. Por otro, sí que manifiestan que se han producidos abundantes repeticiones entre las distintas materias que se imparten en el Máster, especialmente entre las referidas a las didácticas específicas de Geografía e Historia, y entre las materias psicopedagógicas y las de la especialidad. En relación al segundo de los objetivos, se constata que hay contenidos sumamente importantes y que no han sido impartidos en ninguna materia.

La existencia de repeticiones respecto a los estudios de Grado indica que el Máster sí cumple su función como formación pedagógica. La idea intrínseca al modelo consecutivo de formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria que se sigue en España es que, una vez obtenida la formación en la ciencia de referencia, de lo que se trataría en el Máster es de conseguir la formación pedagógica pertinente. Conocer la materia, dominarla, es una condición necesaria, pero igualmente es oportuno formarse en la enseñanza de las mismas (Brackett, 2018). Así, por ejemplo, saber mantener una buena relación con el alumnado e incluso una vinculación afectiva, ser capaz de motivarle constantemente y plantear actividades interesantes son algunos de los aspectos a dominar por el docente (Vaillant, 2008).

La repetición entre las distintas materias del Máster lo que señala es la ausencia de coordinación entre el profesorado universitario, que además en este caso proviene de muy diversos departamentos e incluso facultades. Una coordinación que a veces se realiza de una forma obligada porque así está regulada –coordinación formal–, pero que es mucho más eficaz si parte de la voluntad de las personas implicadas –coordinación informal– (Bolarín y Moreno, 2015).

Por otra parte, resulta muy preocupante la percepción del alumnado respecto a la ausencia de diferentes contenidos que valora como importantes y que no se imparten. Como se ha podido observar el alumnado del Máster solicita contenidos de naturaleza más práctica y relacionado con la actividad real en las aulas. El alumnado también considera que la atención a la diversidad es uno de los aspectos a tratar con profundidad y percibe que no siempre ocurre de este modo. Se trataría de impartir contenidos esenciales en la formación pedagógica del futuro profesorado para intentar evitar la diferencia entre cómo el alumnado imagina las clases a cómo realmente se producen en la práctica, es lo que se conoce como choque de realidad (Escudero et al., 2019; Vaillant, 2008).

El presente estudio tiene como fortaleza el seguimiento que se ha realizado durante el transcurso de tres cursos académicos, aumentando la consistencia que podía derivarse del análisis de un único año. Sin embargo, también presenta alguna debilidad como es la de haber recurrido a un análisis de dos universidades. Por ello, queda pendiente para futuras investigaciones ampliar el análisis a más universidades y que se encuentren en diferentes Comunidades Autónomas.

Teniendo en cuenta los resultados que se han obtenido, podemos extraer tres conclusiones. La primera de ellas es el que el Máster sí que intenta cumplir la función de formación pedagógica que se pretendía cuando se estableció, dado que apenas si se repiten contenidos de los que el alumnado ya recibió en el Grado de procedencia. Otra cuestión diferente es si ésta es suficiente para el inicio del ejercicio docente en Enseñanza Secundaria. En segundo lugar, se constata que la coordinación del profesorado que imparten el Máster más que una obligación es una necesidad. La tercera conclusión es que los gestores de la formación inicial deben tomar en consideración la demanda de aquellos contenidos que el alumnado considera necesarios y que no se imparten.

El ejercicio de la docencia resulta complejo porque requiere tomar en consideración diferentes intereses, detectar dificultades de aprendizaje, motivar al alumnado entre otras cuestiones. Los resultados de la formación inicial del alumnado del Máster de Formación del

Profesorado de Secundaria pueden mejorar su calidad si se avanza en la coordinación de los docentes implicados y se toman en consideración sus representaciones cognitivas.

Agradecimientos

Este estudio se ha realizado dentro del Proyecto emergente "Necesidades y desafíos en la formación pedagógica y didáctica inicial del futuro profesorado de educación secundaria" (CIGE/2023/51), financiado por la Conselleria de Educación, Cultura, Universidades y Empleo de la Generalitat Valenciana.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Bagur, S., Rosselló, M. R., Paz, B., y Verger, S. (2021). El Enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 27(1), 1-21. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Bolarín, M. J., Moreno, M. Á. (2015). La coordinación docente en la universidad: retos y problemas a partir de Bolonia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 319-332.
- Brackett, M. (2018). The emotional intelligence we owe students and educators. *Educational Leadership*, 76(2), 12-18.
- Carbonell, J. (2014). Las pedagogías innovadoras y las visiones de los contenidos. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, p. 42-45.
- Corpas, L. (2023). La figura del coordinador académico de asignatura en el máster en abogacía. En C. Cucinotta, C. Molina y B. Sáenz (coords.), *Educación en valores y normas: innovación docente y transferencia de conocimiento en cuestiones de equidad y derecho* (pp. 703-722). Dykinson S.L.
- Crespo, J. M., Sebastián-Alcaraz, R. y Souto, X. M. (2021). *La enseñanza de la Geografía en el Máster de Formación del Profesorado*. En C. J. Gómez Carrasco, X. M. Souto González y P. Miralles Martínez (Eds.). *Enseñanza de las Ciencias Sociales para una ciudadanía democrática. Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp. 56-69). Octaedro.
- Delgado, A. K. (2023). *Estrategia de gestión educativa administrativa para la coordinación integral docente en la educación básica regular*. Tesis del Grado académico de maestro en Ciencias de la Educación con mención en Gestión Educativa. Universidad Señor de Sipán. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/11942>
- Escudero, J. M., Campillo, M., y Sáez, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: revisión, balances y propuestas de mejora. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 165-188. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9409>
- Fernández, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Morata.
- García, A. (2015). *Coordinación docente horizontal y vertical*. CRAI. Universidad Politécnica de Cartagena.
- García-Rubio, J. (2021). Cambios para la mejora del máster de formación del profesorado de secundaria en España. En G. Gómez, C. Rodríguez, N. Campos, M. Ramos (coords.), *Nuevos escenarios educativos. Hacia el horizonte 2030*, (pp. 550-560). Dykinson.

- García-Rubio, J., Sebastián-Alcaraz, R. (2023). Formación en España del futuro profesorado de Ciencias Sociales en educación secundaria. La coordinación docente- *Revista de ciencias sociales*, 29(4), págs. 76-90.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Morata
- Gimeno, J. (2014). La sustantividad educativa de los contenidos. *Cuadernos de Pedagogía* 447, 14-17
- Gómez, C. J., Souto, X. M. y Miralles, P. (2021). *Enseñanza de las ciencias sociales y para una ciudadanía democrática*. Octaedro.
- González, M. T. (2017). Desenganche y abandono escolar, medidas de reenganche: algunas consideraciones. *Revista del currículum y formación del profesorado*, 21(4), 17-37.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Imbernón, F., Colén, M. T. (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una Reforma siempre inacabada. *Tendencias pedagógicas*, 25, 57-76.
- López, F. (2013). *La formación del profesorado de educación secundaria. Reflexión, análisis y propuestas*. Congreso Internacional Euro-Iberoamericano. Madrid, 16-19 de julio.
- Luna, E., Torquemada, A. D. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(spe), 1-15. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300007&lng=es&tlng=es
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25.
- Melgarejo, X. (2016). *Gracias, Finlandia: qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. Plataforma.
- Ministerio de Educación (2019). *Informe TALIS 2018. Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje. Informe Español. Volumen I y II*. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19872
- Monteagudo-Fernández, J., Rodríguez-Pérez, R. A., Escribano-Miralles, A. y Rodríguez-García, A. M. (2020). Percepciones de los estudiantes de Educación Secundaria sobre la enseñanza de la Historia, a través del uso de las TIC y recursos digitales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), p. 67-79. <https://doi.org/10.6018/reifop.417611>
- Mourshed, M., Chijioke, CH. y Barber, M. (2010) *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- Parra, D., Peris, V. y Souto, X. M. (2019). *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática*. Nau Llibres.
- Sánchez-Tarazaga, L. (2019). Situación actual del MESOB en España: visión global de sus planes de estudios. En J. Manso (coord.). *La formación inicial del profesorado en España. Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp.75-99). Ministerio de Educación.

- Sánchez-Urán, L. (2019). La formación inicial de los maestros de Educación Primaria en España: universidades y planes de estudios. En J. Manso (coord.). *La formación inicial del profesorado en España. Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp.12-30). Ministerio de Educación.
- Sebastiá-Alcaraz, R., García-Rubio, J. (2021). La relevancia de la coordinación docente en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en Geografía e Historia. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(2), 113-129. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i2.2834>
- Sebastiá-Alcaraz, R., García-Rubio, J. (2022). La coordinación docente en la universidad: el caso de la formación inicial del futuro profesorado de Ciencias Sociales en España. *Práxis Educativa*, 17, 1-12. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v17.20051.079>
- Senent, J. M. (2011). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: una mirada comparativa en la Unión Europea. *Edetania*, (39), 71-87.
- Sillero, J. A., Espinosa, J., y Nuevo, A. (2023). La Geografía en el Máster Universitario en Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Un análisis de los planes de estudio. *Didáctica Geográfica*, 24, 197-216. <https://doi.org/10.21138/DG.670>
- Sola, J. M., Marín, J. A., 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). <https://doi.org/10.6018/reifop.418601>
- Souto, X. M. (2017). La formación del profesorado de Geografía e Historia. Balance y perspectivas desde el Máster de formación del profesorado de Educación Secundaria. En P. Miralles, C. J. Gómez y R. A. Rodríguez. *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 13-34). Universidad de Murcia.
- Souto, X. M. (2024). Las paradojas de las contradicciones en las investigaciones de la geografía escolar: un estudio de caso en el máster de formación del profesorado en secundaria. *Didáctica Geográfica*, 25, 99-123. <https://doi.org/10.21138/DG.701>
- Temoche, T., Díaz, Y., y Gonzales, A. (2023). Modelos de formación docente continua en educación básica. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(4), 355-365. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202023000400355&lng=es&tlng=es
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Vaillant, D. (2008). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, 8(1), 15-39.
- Vaillant, D., Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.