

- ISABEL RIDAO
- ROSARIO ORDÓÑEZ

LOS PLANES DE ESTUDIO Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS: UN ESTUDIO LONGITUDINAL

El presente artículo pone de manifiesto los resultados de un estudio longitudinal realizado a lo largo de tres años en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Trata de comprobar los efectos derivados de la aplicación y desarrollo de un plan de estudios en la formación inicial de maestros. Una investigación de estas características sugiere, desde el conocimiento directo de la realidad en que ha tenido lugar, reafirmaciones, interrogantes, dudas y llamadas de atención ante la implantación, con sucesivas revisiones, de los nuevos planes en los que perviven conocidos y antiguos errores.

Introducción

En una época como la actual en la que las distintas universidades españolas han puesto en marcha sus nuevos planes de estudio, las facultades de Ciencias de la Educación se han visto de un modo especial impulsadas por la necesaria adecuación a las estructuras y expectativas generadas por la actual reforma educativa. Ante un contexto de cambio de estas características que afecta a fines y principios educativos, a estructuras organizativas, a medios y recursos disponibles, etc. apelar a la formación del profesorado era necesaria e inevitable. Es también necesario e inevitable tratar de indagar, desde esta última perspectiva, el modo en que un plan concreto incide en la formación que pretendía.

Nos ha interesado de modo particular analizar en la evolución del «conocimiento profesional» alcanzado por los futuros maestros a lo largo de su itinerario formativo. Este enfoque nos ha llevado a centrarnos en el mundo de creencias, intereses y expectativas con los que los futuros profesores abordan sus programas de formación inicial y los cambios percibidos tras los años de estudio en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. La observación de los alumnos durante los períodos de prácticas así como las propias descripciones realizadas en seminarios, a través de sus diarios de clase, o en las reflexiones aportadas en las memorias de

prácticas sobre su forma de entender la enseñanza, su papel como profesores o el modo en que tienden a abordar situaciones en el aula, nos han hecho dudar siempre de la eficacia de determinados aspectos de los planes de formación. Es más, teníamos el convencimiento que reflejaban, de modo prioritario, la cultura adquirida antes de empezar su posterior formación.

Una importante línea de investigación educativa se ha orientado a delimitar lo que realmente aportan los distintos programas de formación a la adquisición de lo que denominamos conocimiento profesional (Pérez, 1992). Se sabe que en los procesos de socialización de los profesores suelen ejercer más fuerza la acción práctica con la que se encuentran, la cultura escolar propia de cada centro que los conocimientos, habilidades y actitudes que se pretenden alcanzar en los procesos de formación. Se sabe el peso que en un programa tienen las concepciones, conocimientos y creencias previas, las influencias durante el período de formación junto a las derivadas de los entornos culturales en los que cada profesor desarrolla su trabajo (Zeichner y Gore, 1990; Clark y Peterson, 1990). Para Shalvenson y Stern (1983) el comportamiento de un profesor se orienta por sus pensamientos, juicios y decisiones, pero desgraciadamente poco sabemos sobre cómo se pasa del pensamiento a la acción. Y Doyle (1983) llamaba la atención sobre el medio incierto e imprevisible en el que el profesor se mueve y en el que procura mantener el flujo de su

actividad mediante el uso de rutinas, producto del encuentro entre las teorías formales y la realidad escolar. Por su parte, Munby (1988) reseña que las creencias de los profesores juegan un papel importante en la planificación, evaluación y toma de decisiones en el aula; Crow (1987) encontró que los profesores llegan a la enseñanza con una «identidad del papel del profesor» que se basa en las experiencias previas, llegando éstas a afectar los procesos formativos que como profesores siguen con posterioridad. En todo caso la investigación apunta que la formación docente, desde la formación inicial, no puede dejar de considerarse como un proceso complejo que auna las experiencias previas de la propia biografía personal y las adquisiciones específicas en los centros de formación del profesorado (Jordell, 1987). Como bien ha reseñado Marcelo (1994) tras su revisión del tema, el «conocimiento profesional» ha llamado la atención de los investigadores para conocer la contribución real de los programas de formación. Los resultados de las investigaciones suelen ser desalentadores. Hay que destacar, no obstante, valiosas aportaciones, por ejemplo en el área de las matemáticas, en la que se está avanzando considerablemente (Llinares, 1990; Sánchez, 1990) El tema pues, no es nuevo, pero sí lo es o al menos es insuficiente el análisis hasta ahora realizado de los componentes del conocimiento profesional en la formación inicial referidos a la escuela, la enseñanza, desarrollo curricular e innovación educativa, el desarrollo organizativo, etc. (Grossman, 1990).

Las finalidades básicas de este proyecto se orientan a:

- a) Conseguir información válida sobre la formación adquirida al terminar los estudios de un Plan de Formación de Maestros.
- b) Tratar de poner de manifiesto las necesidades sentidas por los alumnos, las deficiencias que pudiesen ser atribuidas a diversos ámbitos de los planes no sólo a las materias y sus contenidos sino también y, muy especialmente, a los procesos de enseñanza/aprendizaje que ocurren durante la formación teórico-práctica de los futuros maestros.
- c) Contribuir a mostrar algunas evidencias que orienten la puesta en marcha o las revisiones posteriores de los Planes de formación de Maestros.

De modo concreto planteamos, en este trabajo, los siguientes objetivos:

1. Conocer y analizar la cultura de los alumnos al empezar su formación inicial, de modo especial las creencias, intereses y expectativas.
2. Comprobar la evolución de esa cultura inicial a lo largo de los tres años de formación que abarca su Diplomatura.
3. Detectar los cambios percibidos por los propios alumnos y generados, en gran medida, en los procesos de socialización que se producen tanto en el contexto de la institución universitaria como durante la realización de dos períodos de prácticas en centros de educación infantil y primaria.
4. Analizar los ámbitos del conocimiento profesional adquirido y detectar posibles carencias en el plan.

Metodología

El diseño utilizado para este trabajo se enmarca dentro del tipo de investigación descriptiva denominado estudio longitudinal (Cohen y Manion, 1990; Bisquerra, 1989; Keeves, 1988), y, a su vez, en el modelo de estudios comparativos que consideran la investigación como un conjunto de estudios transversales donde cada uno de ellos es utilizado como criterio de comparación respecto a los anteriores. Estos estudios longitudinales posibilitan una tipificación de la incidencia y duración de problemas escolares y al mismo tiempo muestran factores asociados que descubren predictores de futuros problemas (De Miguel, 1985).

Fases del estudio

1.ª Fase. Curso 1992-93. Estudio de los aspectos socio-culturales de los alumnos de primer curso de la Escuela Universitaria de Magisterio (1) así como de sus intereses, motivaciones expectativas, etc. La revisión en torno a las características de los profesores principiantes realizada por Brookhsart y Freeman (1992) señalan que éstas se han centrado en el estudio de cuatro tipos de variables: a) antecedentes (sexo, edad,

estudios,...); b) motivación para enseñar y expectativas sobre la carrera; c) confianza y optimismo, o ansiedad y preocupaciones en torno a la enseñanza; d) las percepciones de los papeles y responsabilidades de los profesores.* Durante este curso se realizó la primera aplicación del Inventario de Creencias del Profesor (ICP) de Tabachnick y Zeichner traducido y adaptado por Marcelo (1992).

2.ª Fase. Cursos 1993-1994 y 1994-1995. Seguimiento de la evolución de las creencias de los alumnos durante el segundo y tercer año de estudio a través del mismo Inventario de Creencias. Su aplicación tuvo lugar después de los correspondientes períodos de prácticas.

3.ª Fase. Análisis de datos obtenidos y conclusiones

Muestra

Los alumnos que forman parte de este estudio pertenecen a la especialidad de Preescolar. Su distribución a lo largo de los tres años es la siguiente: primer curso 104 alumnos, segundo curso 101 y tercer curso 90. El descenso en el número de alumnos ha sido motivada fundamentalmente por ausencia en el día en que se aplicaron las pruebas o, en pocos casos, por cambio de especialidad.

Instrumentos

La recogida de información a fin de obtener datos personales, procedencia socio-cultural y económica, datos académicos del alumno, aspectos vocacionales, expectativas profesionales y valoración social de la carrera se ha realizado mediante un cuestionario elaborado a tal fin por el equipo de investigación. Los datos referidos a las expectativas de formación en el centro universitario, al comenzar los estudios, se han extraído de una cuestión abierta propuesta con la siguiente formulación: «Qué formación desearías conseguir a lo largo de tus estudios en esta E.U.»

El estudio sobre la evolución de creencias se ha basado, como antes se ha dicho, en la aplicación del

Inventario de Creencias del Profesor elaborado por Zeichner (I.C.P.), adaptado por C. Marcelo (1992). Este instrumento se aplicó a los alumnos al principio de curso de 1992-93, en mayo del curso 1993-94 y también en mayo del curso 1994-95 una vez concluidos los períodos de prácticas.

Análisis de datos

A) Datos personales, académicos, expectativas profesionales, vocacionales y motivaciones ante los estudios

La edad media de los alumnos oscila entre los 18 y 20 años y un 82% de los miembros son mujeres. Con respecto al lugar de nacimiento, un 69.2% de ellos proviene de Sevilla capital y el 30.8% restante de la provincia de Sevilla. Si tenemos en cuenta los estudios que han cursado sus padres, los porcentajes más elevados se encuentran entre la no posesión de estudios y la realización de estudios primarios (46% en el caso de los padres y un 51.9% de las madres respectivamente), sólo una pequeña minoría ha llegado a concluir los estudios universitarios (13.5% padres y un 8.7% de las madres). La mayor parte de los alumnos no compaginan sus estudios con otro tipo de trabajo (76.9%), tan sólo lo hace un 21.2%, aunque sólo sea temporalmente.

El análisis de los *datos académicos* refleja que los estudios previos, en torno a un 75%, se han realizado, tanto en Bachillerato como en COU en centros públicos. La media de calificaciones obtenida por los alumnos en B.U.P., oscila básicamente entre el bien y el notable (6=48% y 7=19.2%); los porcentajes existentes en las notas de aprobado y notable son poco relevantes (5=2.9% y 8=4.8%). Calificaciones que descienden algo en COU. El cómputo final de los alumnos que accedieron a esta especialidad de la Diplomatura, muestra que un 22 % que entraron si realizar las pruebas de selectividad, el 19.2% obtuvo un 5, 44.2% consiguió un 6, un 14.4% un 7 y el 1.9% restante obtuvo la calificación de 8.

El apartado referido a *expectativas profesionales* incluye aspectos relacionados con la trayectoria profesional que desearían tener al finalizar sus estudios. La respuesta incluía cinco posibles opciones que debían

ordenar de uno a cinco atendiendo a sus preferencias. Se observa cómo un 75.0% selecciona en primera opción ejercer su profesión como maestro, un 41.3% elige en segunda opción continuar sus estudios en otros centros universitarios con la intención de especializarse; y por último entre un 33.7% y un 39.4% designan en segunda y tercera opción respectivamente la posibilidad de trabajar en lo que salga en espera de poder ejercer su profesión, tal y como manifestaba anteriormente la gran mayoría.

Atendiendo al grado de *vocación*, destacamos el elevado porcentaje de estudiantes que manifiestan que la profesión de maestro es para ellos lo más importante (79.8%); tan sólo un 15% alega que es importante pero no lo que más importa y un 3.8% que su profesión no es lo más importante, aunque si es conveniente.

La *percepción del status social* asignado a la profesión de maestro oscila entre las clases sociales medio-alta y medio-baja. El primer grupo está integrado por un 46.2% de alumnos y el segundo por un 44.2%.

Entre los *motivos de elección* de la carrera aducen en primera opción (76%) «*porque les gustaba la enseñanza*», un 27.9% de los estudiantes eligió en segunda opción esta carrera «*por poseer un título*, y hemos de reseñar por último que tan sólo un 2.9% y 7.7% respectivamente lo han hecho «*por influencia de la familia o porque fuera una carrera corta*».

B) Expectativas de formación

Para el análisis de la información obtenida en esta cuestión abierta hemos empleado las técnicas de estadística textual, que permite un tratamiento estadístico de los datos expresados en forma textual (Lebart y Salem, 1988, 1994). En el desarrollo del análisis hemos utilizado los procedimientos incluidos en el paquete informático SPAD.T (Lebart, Morineau y Bécue, M. 1989), diseñado específicamente para ello este tipo de análisis.

El número total de sujetos que han respondido a la cuestión han sido 96, los cuales han empleado un total de 1537 palabras; de ellas 397 son distintas, lo que supone un 25.8%.

Las frecuencias más altas corresponden a los siguientes vocablos: *buen/a* con su variante de género

acumula un total (60) apariciones, *profesor/a* con su variante de género acumulan un total de (31) apariciones, *aprender* (18) apariciones, *conocimientos* (16), *alumnos* (15), *profesional* (9), *comprender* (7), *capacidad* (5), *capaz* (4), *experiencia* (3), *especialidad* (3), *preparación* (2), *creativamente* (2), *desenvolverse* (2)...

Revisando otros términos que aparecen entre los más utilizados por los alumnos, podemos identificar junto con los mencionados otros que forman campos semánticos:

a) Ser un buen profesor. *poder* (21), *buen* (13), *bien* (12), *profesional* (9), *capacidad* (5), *creativo* (4), *educar* (3), *preparada* (2)...

b) Formación personal y profesional: *enseñanza* (11), *cultura* (8), *adquirir* (7), *educación* (5), *aprendizaje* (3), *cultural* (3), *formarme* (2), *preparación* (2), *preparada* (2), *información* (1)...

c) Conocimiento de sus alumnos: *conocer* (8), *más* (8), *mejor* (7), *comprender* (7), *ayudar* (5), *entender* (4)...

En cuanto a las *formas lexicales características*, la tabla de especificidades (positivas y negativas), incluye un máximo de 10 términos. En este grupo de formas lexicales características la palabra *buena* resulta ser bastante específica dentro de este grupo ya que aparece en la misma en 47 de las 47 ocasiones en la que se da esta palabra en el corpus global. En términos porcentuales, las 47 ocurrencias de esta palabra representa un 0.378% de las palabras retenidas. Este porcentaje se eleva a un 3.12% si consideramos su frecuencia en el interior de la pregunta abierta. Utilizando el análisis de segmentos repetidos (Etxebarria, J; García, E; Gil, J; Rodríguez, G, 1995) se observa que la palabra *buena*, se repite 18 veces y tiene una longitud de 2 palabras (*buena profesora*). La palabra *aprender*, se repite un total de 11 ocasiones y tiene una longitud de 2 palabras (*aprender a*). Igualmente el segmento (*a ser una buena profesional*), se repite un total de 2 veces, formando una longitud de 5 palabras.

Los segmentos que más se reiteran son: ser un buen profesional, buena formación como, aprender a conocer, conocimientos para, comprender a los, a los alum-

nos. Por lo que podemos afirmar que a lo largo de la formación inicial se pretende lograr una buena preparación para poder ofrecer a sus alumnos una adecuada educación, para ayudar, conocer, comprender, enseñar correctamente.

Atendiendo a las respuestas características del análisis lexicométrico (Anexos, Tabla 1), las expectativas de los alumnos de esta especialidad se pueden agrupar en tres ámbitos:

- 1) Ser un buen maestro.
- 2) Conseguir una buena formación personal y profesional.
- 3) Conocimiento de los alumnos y adquisición de distintos métodos de enseñanza.

Si bien es cierto que las expectativas de los grupos dos y tres en cierto modo están incluidas en el primer grupo, en ellos aparece de forma más específica las ambigüedades expresadas por el grupo número uno.

1) El primer grupo de respuestas características está compuesto por un 90 % de los alumnos y la mayor aspiración a obtener a lo largo de su formación inicial es llegar a *ser un buen maestro*, pretendiendo lograr una educación lo suficientemente buena que les enriquezca como personas y conseguir ser un buen profesional; siendo capaces de innovar en el campo educativo, motivar a sus alumnos y transmitir sus conocimientos creativamente.

«Ser una buena profesora para los alumnos... llegar a estar preparada como una auténtica profesora». (Suj. nº 84).

«Preparación adecuada para desarrollar la personalidad de mis alumnos, sus ideas, etc., para que puedan desenvolverse en la vida siendo ellos mismos, y para que se sientan satisfechos y felices de vivir». (Suj. nº 6).

2) El segundo grupo de respuestas características aboga por una adecuada *formación personal* como base fundamental para llegar ser un buen profesional. Desean recibir una formación completa que abarque

las dimensiones pedagógica, psicológica, humana, ética. Desean, asimismo, obtener conocimientos suficientes culturales y específicos de las materias y, a la vez adquirir formación práctica, para poder enriquecerse a sí mismos como personas y aprender a transmitir adecuadamente los contenidos.

«Una educación lo suficientemente buena, que me enriquezca y me eduque a mi primero, para luego poder enseñar y educar a mis futuros alumnos y llegar a ser una buena profesional». (Suj. nº 12).

3) El último grupo de respuestas características pretende llegar a *conocer a sus alumnos y aprender distintos métodos para enseñar creativamente*. Desean conocerlos para ayudarlos, comprenderlos, respetarlos, fomentar actitudes, enseñarlos mediante clases creativas... haciéndole la enseñanza mucho más agradable. Igualmente les gustaría ser capaces de mantener la atención y disciplina en sus clases, siendo respetados y apreciados.

«Ser una buena profesora, saber tratar a los niños, comprender a los niños y ser respetada». (Suj. nº 63).

«Cómo educar a los niños, cómo enseñar a los niños, cómo ayudar a los niños». (Suj. nº 74).

«Comprender a los niños desde su punto de vista, no desde el punto de vista de los adultos. Espero que la escuela me enseñe, referido a mi especialidad, a poder en realidad enseñar a los niños y que estos conmigo adquieran un buen aprendizaje». (Suj. nº 75).

C) Análisis del estudio longitudinal tomando como base el Inventario de Creencias del Profesor de Zeichner

El I.C.P. consta de 47 declaraciones, agrupadas en las siguientes dimensiones (una amplia descripción puede encontrarse en Marcelo, 1992): a) Dimensión control, b) Dimensión diversidad, c) Dimensión aprendizaje, d) Dimensión rol del profesor, e) Dimensión escuela-sociedad, f) Dimensión conocimiento.

El análisis se ha realizado mediante el paquete estadístico SPSS. La síntesis de datos correspondientes a los distintos ítems en las tres aplicaciones del cuestionario, se recogen en las tablas que figuran en el anexo y que brevemente pasamos a describir.

a) Dimensión control. Intenta delimitar las creencias de los estudiantes en torno a las competencias de los profesores en cuanto al control de clase y esto referido a alumnos, a padres o a autoridades administrativas. (Anexos, Tabla 2).

En cuanto a la *determinación de procedimientos de clase*. Destaca en primer término la aceptación de la colaboración y participación de los padres en cuestiones relacionadas con la enseñanza (elección de métodos, colaboración en tareas de clase, visitar las clases cuando lo deseen). Esto se percibe así desde el inicio de sus estudios, llegando al 90,7 % en tercer curso (ítem 1). No obstante se muestran algunos matices diferenciadores cuando se delimitan, en situaciones concretas, los ámbitos que tradicionalmente se han considerado propios del profesor (lo que se debe hacer en clase, ítem 2), frente a lo que en otras ocasiones se podría entender como posibles «intromisiones» de los padres (derecho a visitar las clases sin avisar, ítem 4) y que evoluciona de modo progresivo hacia una mayor aceptación.

Las creencias en torno a la *libertad de los maestros para elegir la metodología* que han de emplear parecen venir ya definidas desde su experiencia previa, cuando empiezan su formación y se reafirma al final de su ciclo formativo, incluidos los dos períodos de prácticas (ítem 3). Al rol del profesor le asignan la responsabilidad en la elaboración preferente de su propio material frente a los materiales comercializados (ítem 5). Postura que se hace cada vez más crítica en el último curso donde llegan a estar de acuerdo un 83,7%. Llamamos la atención a estos datos más aún si se tiene en cuenta la persistente presencia de material elaborado y el atenuamiento a los textos, guías del profesor o las omnipresentes fichas en la enseñanza tanto infantil como primaria. Sin embargo existen dudas del modo en que esta crítica llegará a hacerse operativa en su comportamiento como profesores en situaciones reales de intervención en el aula.

Están de acuerdo, con altos porcentajes, en la *capacidad de control asignada a los alumnos* sobre el orden

de las tareas de clase o sobre su posibilidad de incidir en la revisión del método de enseñanza utilizado por el profesor. En esta postura puede intuirse cómo los estudiantes se ven aún como alumnos y no como futuros profesores y quizás por ello se identifiquen más con el sector alumnos que con el de profesores.

El contacto con la realidad escolar les hace adoptar posturas progresivamente más autónomas respecto a la acción del centro ante el *currículum* y el *contenido de la enseñanza* (ítems 8-12). Y así, el profesor debería tener capacidad para decidir el abandono del programa oficial, o no aceptar ciertos libros o materiales cuando lo considerasen oportuno; a los alumnos debería reconocérseles el derecho a tomar decisiones sobre qué estudiar y a los padres participar de modo activo en la elaboración del programa. No obstante hay que reseñar que los períodos formativos no hacen más que afianzar sus creencias de partida. En coherencia con la postura anterior el rol de profesor viene ya apuntado no como ejecutor de algo decidido por otros, sino como creador, constructor de situaciones educativas como veremos más adelante.

En relación con la *implicación de padres y profesores en las decisiones de las escuelas* (ítems 13-15), si bien, se dijo antes, es clara la apuesta por la colaboración de los padres en ciertas decisiones que afectan a sus hijos, se muestran ahora en desacuerdo con su posible participación en la elección del profesorado. Ello puede llevarnos a deducir una cierta actitud de autodefensa o de inseguridad ante personas «ajenas», «no preparadas», etc. El desacuerdo con esta cuestión ha ido evolucionando desde el 82,7 en primer curso a 74,4% en tercero (ítem 13). El efecto de la socialización de los centros se hace evidente cuando reclaman de modo progresivo la implicación de los profesores en las decisiones administrativas de las escuelas (ítem 14) y reafirman sus creencias iniciales en el apoyo al alumnado frente a las normas oficiales (ítem 15).

Posiblemente estén poniendo de manifiesto la creencia en la tradicional separación entre la escuela oficial y la escuela real, la presión administrativa frente a la vida real de cada centro. Nos parece la manifestación transmitida consciente o inconscientemente por los centros y sus profesores, desde las enseñanzas básicas a la Universidad, de una Administración que orde-

na, legisla, da normas, coacciona, frente a una Administración que en teoría ayuda, orienta, asesora y ante la que en cierto modo hay que defenderse.

La experiencia ha hecho orientar sus posturas como futuros profesores hacia *actitudes más autoritarias* (ítems 16-18). De tal modo que si bien muestran un grado de acuerdo sustancial en primer curso 61,5% (ítem 16) en torno a posturas que potencian la propia autonomía, la formación personal de los niños por encima de las normas, el porcentaje decae de modo importante en los dos cursos siguientes en los que el grado de acuerdo llega al 23%. En coherencia con la postura anterior se rechaza la idea de que los alumnos puedan hacer lo que quieran y cuando quieran sin aceptar las normas (ítem 17 y 18). La importancia de la norma ocupa un papel destacado en las relaciones de aula.

b) Dimensión diversidad. Pone de manifiesto la forma en que se perciben y se tienen en cuenta las diferencias personales de los alumnos en las aulas. (Anexos, Tabla 3).

Desde que inician sus estudios, este grupo de maestros en formación muestran un alto grado de acuerdo con la idea de utilizar criterios variados y múltiples de evaluación de alumnos (ítem 19); sin embargo muestran su disconformidad con que los profesores manifiesten exigencias y expectativas distintas en función de la procedencia económica de los alumnos (ítems 20 y 24). Las diferencias entre los alumnos se perciben como uno de los principales problemas del aula (ítem 21) y esta percepción ha ido aumentando a la vez que su experiencia. La idea de la personalización parece haberse ido afianzando como marco teórico pero no acaban de verlo en la práctica donde el rechazo a los promedios de rendimiento por clase no se sitúa más allá del 52,5% ya en tercer curso. Curiosamente aquí la evolución se ha producido de forma inversa; en primer curso el grado de desacuerdo con el grupo medio de rendimiento como referente para la evaluación individual casi coincide con el grado de acuerdo conseguido en el último curso (47,5%). El cómo evaluar se muestra desde el inicio de la formación como problema ante el que no están claras las posturas. Sus creencias en la necesidad de apoyo personal por parte del profesor a los alumnos menos capaces es firme desde el inicio y a lo largo de todo su ciclo formativo (ítem 23).

c) Dimensión aprendizaje. Muestra las creencias sobre los estilos docentes y diversos condicionantes que de ellos se derivan (metodología, motivación, papel de los conocimientos, etc.). (Anexos, Tabla 4).

La alta *valoración del grupo* como contexto favorable al aprendizaje es una constante desde que empiezan sus estudios y se reafirma con la experiencia. Los porcentajes oscilan entre el 84,7% y el 95,4% (ítem 25), postura íntimamente coherente con la creencia de que el alumno aprende mejor cuando coopera que cuando compete (ítem 27).

El *error como parte integrante de los procesos de aprendizaje* obtiene un significado diverso a lo largo de los estudios (ítem 28). Si bien se rechaza en primer curso como medio didáctico por un 43,7% de la muestra, la evolución progresiva, posiblemente mezcla de teoría aprendida y práctica realizada, les hace manifestar, en tercer curso, un alto índice de aceptación del conflicto que el error pueda provocar (71%). Es quizás también muestra implícita de la visión inicial de un papel del profesor como transmisor de ideas ciertas que no induzcan a error y que va cambiando como efecto del proceso formativo. Estas ideas parecen entrar en contradicción con lo expuesto a continuación donde desde los primeros momentos se muestran muy partidarios del aprendizaje por ensayo y error, aproximadamente un 70% en los tres cursos.

Ante la *motivación de los alumnos* (ítems 30-31), una de las principales preocupaciones de los profesores en todos los niveles, según manifiestan de modo insistente las investigaciones, las posturas, en este grupo de estudiantes, han ido evolucionando. Durante los dos primeros cursos si bien se rechaza en alto grado (en torno a un 70%) la idea de aprovechar el rendimiento de la clase como elemento motivador para cada alumno, en tercero disminuye sensiblemente el porcentaje (52,5%) (ítem 30). Es, pues, otra de las situaciones en las que la experiencia de clase junto a la formación teórica ha debido sobreponerse a las experiencias previas. No obstante no puede soslayarse la influencia de ese 47,5% que aún sigue reafirmando el valor incentivador del rendimiento posiblemente en forma de calificaciones de la clase sobre el individuo. No están tampoco claras las posturas sobre la motivación interna de los aprendizajes, la confianza que a ella se le asigna en

los procesos de enseñanza aprendizaje evoluciona de modo negativo en el sentido de considerar otros medios (motivación externa) como requisitos necesarios para aprender algo nuevo (ítem 31).

d) Rol del profesor. Pone de manifiesto sus creencias en torno al papel que desempeñarán como profesores. (Anexos, Tabla 5).

El *papel del profesor* (ítems 32-35) en los procesos de disciplina en el aula evidencia una especie de puente entre el primer curso y el tercero. De tal modo que si bien en primero posiblemente por la fuerza de las creencias previas, el rechazo a posturas externas de coacción alcanzan un alto grado e incluso en tercero después de haber estado en contacto con alumnos menores de seis años, en segundo su experiencia con niños de primaria les hace ver la realidad de modo distinto. Las opiniones están claramente divididas entre posturas autoritarias y democráticas. En todo caso la forma de enfrentar la disciplina parece relacionarse con las experiencias previas, con las adquisiciones del programa y en gran medida con el contexto de aula en que se desarrolla la práctica.

Se reafirman en sus creencias sobre el papel del profesor más como *facilitador* que como transmisor. La cuestión que nos planteamos es hasta qué punto esta postura es producto de su formación o de experiencias previas si ya desde primer curso se decantan por esta postura en un 77,6% hasta llegar a más de 95% en tercer curso (ítem 34); o posiblemente, se comprueba, una vez más, que en la medida en que las nuevas adquisiciones conecten con las experiencias previas la eficacia de los procesos es mayor.

En otro orden de cosas y cuando se apela a la *relación con los alumnos* (ítems 33 y 35) parece que el contacto con la realidad les va haciendo más cautos a la hora de mostrarse con espontaneidad en las aulas y, desde luego, no se acepta utilizar la clase como ámbito de exposición de las ideas políticas de los profesores, postura con la que llegan a estar de acuerdo un 95,9%.

e) Relación escuela-comunidad. Indica las creencias sobre las posibilidades que los profesores y las escuelas tienen para modificar las condiciones sociales de los alumnos y el entorno. (Anexos, Tabla 6).

El rol del profesor se muestra en esta dimensión muy centrado en la acción dentro de la escuela (ítems 36-39). El grado de acuerdo es contundente y constante desde los inicios de la carrera sobre las posibilidades de la escuela en su ayuda a los alumnos para una integración progresiva en la sociedad (ítem 36). De igual modo se sienten plenamente de acuerdo con la responsabilidad del profesorado en la reforma de la enseñanza pública. No obstante, esta visión optimista no va en paralelo con su valoración de las posibilidades de los centros en el cambio social; esta creencia se muestra con valores muy similares desde los comienzos de su formación (ítem 38). Se hace además patente una separación tajante entre escuela y sociedad, entre la actuación del profesor como profesional y como ciudadano.

A la hora de enjuiciar la *acción de la escuela en relación con el fracaso escolar* (ítems 40-41), la evolución de sus creencias pone de manifiesto una progresiva justificación de la escuela ante esta situación para ir cargando, cada vez más, las tintas sobre la presión socio-económica del entorno de los alumnos. En coherencia con este pensamiento la idea de que la escuela ayuda a perpetuar las desigualdades sociales y económicas de la sociedad se pone de manifiesto casi en un 40% pero con valores similares desde el inicio de sus estudios.

f) Dimensión conocimiento. Detecta creencias sobre las adquisiciones y planteamientos metodológicos que el currículum propicia. (Anexos, Tabla 7).

En el ámbito curricular (ítems 42-45) de las adquisiciones de conocimientos aparece un rotundo asentimiento a la línea de pensamiento que insiste en la importancia del disfrutar aprendiendo frente a las adquisiciones de destrezas. Ello puede llevar a interrogarnos sobre el valor concedido al esfuerzo y el trabajo, la adquisición de destrezas específicas o los resultados frente a la valoración del proceso. No es de extrañar la afirmación rotunda desde el inicio de la carrera sobre el tiempo que debería dedicarse a lectura, escritura y aritmética nunca superior al resto de las áreas, incluida la resolución de problemas.

La formación adquirida se pone de manifiesto de manera clara en temas que hacen referencia a proble-

mas metodológicos como es el caso de la globalización de materias y más en estos alumnos de la especialidad de Educación infantil. Los índices de acuerdo han ido evolucionando en este sentido en paralelo a su formación.

Conclusiones y sugerencias

En primer lugar parece interesante insistir en investigaciones de este tipo que ponen de manifiesto carencias, lagunas y errores en los planes de formación. Son un apoyo, a nuestro juicio necesario, para conocer con mayor profundidad la realidad sobre la que trabajamos a la vez que posibilitan el sentido que debieran abordar las innovaciones en los mismos. Cabe reseñar, además, el sentido de globalidad que presenta el mismo y la validez de las vías que se han utilizado para conseguir y contrastar información. De modo especial destacamos el «Inventario de Creencias del Profesor» un instrumento valioso para este tipo de trabajos, aunque a nuestro juicio y dado que la adaptación se realizó para ser aplicado a maestros principiantes debiera perfilarse de nuevo para su utilización en ámbitos de formación inicial. Algunas referencias en la dimensión conocimiento e incluso el uso de vocabulario específico pueden inducir a error en la primera aplicación.

Los datos anteriormente descritos nos llevan a reafirmar muchos de los resultados de otras investigaciones, también muestran orientaciones valiosas con gran nivel de operatividad, junto a lagunas importantes que sería preciso analizar mediante otros instrumentos.

Como se ha observado en la descripción de la muestra, la profesión sigue la tendencia a la feminización y más en la especialidad de Educación Infantil/Preescolar. Los estudiantes provienen de entornos familiares donde los padres, en muy pocas ocasiones, han realizado estudios universitarios, y han realizado sus estudios, la gran mayoría, en centros públicos. En contra de las dudas que se plantean en torno a los intereses y aspectos vocacionales de los futuros maestros, son suficientemente explícitos los datos recogidos en este trabajo, sobre la gran importancia que conceden a sus estudios o su interés por la enseñanza, como se pone de manifiesto a través de la elección prioritaria de esta carrera.

El análisis de las expectativas iniciales muestra una visión muy generalizada y ambigua respecto a la formación que pretenden conseguir, «ser un buen/a profesor/a» pocas veces se matiza. En las pocas ocasiones en que estas concreciones ocurren el «buen profesor» viene caracterizado por la adquisición de formación personal y profesional (fundamentalmente metodológica) que desemboque en un mayor conocimiento de los alumnos para ayudarles, respetarles, enseñarles, etc. Las aportaciones son pobres en su contenido por lo que difícilmente puede extraerse una visión aproximada de lo que esperan alcanzar. Seguramente falla la orientación previa a estos estudios y lo que es bastante probable es que estén manejando la imagen de profesor elaborada a lo largo de sus estudios primarios y medios (Feiman-Nemser y Buchmann, 1986) y la proyección social de esta profesión en su entorno cultural.

El análisis de creencias muestra, por su parte, una gran persistencia de las ideas y experiencias previas, marcos teóricos que se mantienen a lo largo y a pesar de los estudios teóricos y de los períodos de prácticas, como pone de manifiesto la investigación en este ámbito (Wedman y Martín, 1991). Esta evidencia confirma el hecho de que la formación parece dar mejor resultado en la medida que incide sobre las ideas previas de modo que resultan reforzadas (Jordell, 1989, Zeichner y Gore, 1990). Esto sucede, por ejemplo, con sus actitudes ante la participación de padres y alumnos o la apuesta por la autonomía de los centros en cuestiones relacionadas con el currículum y la enseñanza. También, y en paralelo, creemos que, por efecto de la socialización en los centros, se van generando actitudes de autodefensa, en aspectos que les concierne directamente como profesionales.

Tampoco la práctica ayuda a afianzar mucho las nuevas ideas, más bien parece que dependiendo de los contextos en los que éstas se han desarrollado, van tomando matices distintos y a veces contradictorios. Y así se reclama el papel del profesor como creador, facilitador, constructor de situaciones y no como mero ejecutor de las decisiones de otros. Pero, junto a ello, a medida que avanza su experiencia práctica se van percibiendo actitudes de apoyo a posturas autoritarias, de control externo sobre la conducta de los alumnos. A este respecto son bastante significativas las oscilaciones entre posturas autoritarias y/o democráticas.

Aceptan sin ambages el atenuamiento a las diferencias personales de los alumnos, pero esta postura, clara desde el punto de vista teórico, va encontrando dificultades a medida que avanza el contacto con la realidad de la práctica del aula. Sus creencias en el apoyo personal del profesor a cada alumno es firme desde el principio y se reafirma con la práctica. Los problemas surgen a la hora de enjuiciar la intervención en el aula.

Otras creencias no evolucionan en el sentido que se podía esperar después de los conocimientos que se presuponen adquiridos tras su formación pedagógica y psicológica o, al menos, no se clarifican convenientemente, tal es el caso del papel de los errores o los factores que inciden en la motivación.

En relación con los cambios sociales se evidencia cierta confianza en sus posibilidades de acción dentro de la escuela, pero una baja percepción de la valoración de sus actuaciones hacia el cambio social. La escuela no puede, a su juicio, ayudar a cambiar desigualdades sociales que justifican incluso el fracaso escolar.

El currículo se valora más como proceso hacia, que en función de las adquisiciones que propicia. El efecto de la formación teórica se muestra aquí de forma más evidente ante todo en cuestiones de índole metodológica.

Este estudio pone una vez más en evidencia las deficiencias de los planes formativos más centrados en el qué se aprende que en los procesos del aprender, más centrados en los marcos teóricos que en las vías de conexión con la realidad, carentes de espacios de reflexión que promuevan el conocimiento objetivo de la realidad y las actitudes hacia los cambios e innovaciones que las personas necesitan y la sociedad exige. Ello nos lleva a pensar en la necesidad de seguir insistiendo en estudios que permitan analizar más en profundidad qué debieran aprender los futuros profesores (Grossman y Richert, 1988; Zeinchner y Liston, 1987; Marcelo, C. 1994) y qué es lo que realmente se enseña/aprende en las Facultades de Educación y sobre todo

qué procesos se siguen en esta formación (Marcelo, 1996). Es preciso seguir insistiendo en el estudio de los períodos de prácticas tan básicos en la formación de maestros (Rodríguez, 1995) y en el contacto con los centros y los profesores donde los estudiantes inician su socialización como profesionales (Olson, 1989).

Ante todo, queremos resaltar algo que por evidente, pasa muchas veces desapercibido. El resultado de la formación por lo que respecta a la aportación de la Facultad de Educación es una amalgama cada vez más compleja de materias integradas en Departamentos con muy distintos planteamientos sobre su sentido dentro de los planes de formación. El impacto, de esta dispersión y heterogeneidad de materias, cada vez más evidente, con los nuevos planes de estudios, creemos que muestran grandes lagunas que necesitan ser analizadas.

Por último, creemos que el problema no es tanto de cambio de planes en el sentido que con frecuencia se toma en la actualidad. Las modificaciones contempladas en las materias que se proponen bien como troncales, obligatorias, optativas, etc o el tiempo dedicado a cada una de ellas, en su nueva formulación de créditos, son importantes pero más lo son, por ejemplo, los procesos formativos que seamos capaces de promover a través de ellos. Importa, en esta nueva reforma de planes poner de manifiesto la gran deficiencia de otros que les han precedido, tal es el caso de los planes de 1971, que acabamos de analizar: el escaso, por no decir nulo, atenuamiento a las exigencias actuales referidas al «ser profesor». El marco teórico habla de un perfil de maestro como profesional mediador, reflexivo, colaborador participativo, investigador en la acción, comprometido con la defensa de valores democráticos, respetuoso con las diferencias individuales, etc. Las investigaciones ya realizadas sobre los nuevos planes (Ortiz de Urbina, 1997) ponen de manifiesto carencias importantes. Posiblemente nos encontramos ante una nueva oportunidad perdida para la formación inicial si no somos capaces en las Facultades de Educación de actuar «a pesar de» las deficiencias que desde el primer momento se están detectando.

Referencias bibliográficas

- BARQUIN RUIZ, J. (1991): La evolución del pensamiento pedagógico del profesor. *Revista de Educación*, 294, pp:245-274.
- BISQUERRA, R. (1989): *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- BROOKHART, S.M. y FREEMAN, D.J. (1992): Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of Educational Research*, 62, (1), 37-60.
- CLARK, M. y PETERSON, P.L. (1990): Procesos de pensamiento de los docentes. En M.C. WITTROCK, *La investigación de la enseñanza*, III. Profesores y alumnos. pp: 444-543. Madrid: Paidós.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CROW, N.A. (1987): Preservice teacher s biography: A casestudy. Comunicación presentada a la reunión anual de la American Educational Research Association, Washinton, D.C. En Rodríguez, G. y otros. (1993): Las concepciones de los futuros profesores sobre la función docente. *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº 6, diciembre, pp: 9-26.
- DOYLE, W. (1983): *Academic Work. Review of educational Research*, 53, (2), pp:159-199.
- ETXEVERRÍA, J; GARCÍA, E; GIL, J; RODRÍGUEZ, G. (1995): *Análisis de datos y textos*. Madrid: RA-MA.
- FEIMAN-NEMSER, S. y BUCHMANN, M. (1986): The first year of teacher preparation: transition to pedagogical thinking. *Journal of Curriculum Studies*. Vol.18, 3, 239-256.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1991): *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla: MIDE.
- GROSSMAN, P (1990): *The Making of a Teacher. Teacher knowledge and teacher Education*. Chicago: Teacher College Press.
- JORDELL, K. (1987): Structural and personal Influences in the Socialization of beginning Teachers. *Teaching and Teacher Education*. Vol.3, 3, 165-177.
- KEEVES, J.P. (Ed.) (1988): *Educational Research. Methodologie & Measurement. An International handbook*. Oxford: Pergamon.
- LEBART, L; MORINEAU, A. y BÉCUE, M. (1989): *SPAD.T. Manuel de L'Utilisateur*. París: CISIA.
- LLINARES, S. (1990): *La formación de profesores de Matemáticas*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- MARCELO, C. (1992): *Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: C.I.D.E.
- MARCELO, C. (1994): *La formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MARCELO, C. (1996). El desarrollo de la reflexión en profesores principiantes. *BORDON*, vol. 48, 1, 5-25.
- MIGUEL, M. de (1985): Estrategias metodológicas en los estudios longitudinales. *Revista de Investigación educativa*, vol.3, 6, 252-270.
- MUNBY, H (1988): Investigación sobre el pensamiento de los profesores. dilemas ante la conducta y práctica profesionales. En Villar, L.M. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- OLSON, J.: Surviving innovation: reflection on the pitfalls of practice. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 21, 6, 503-508
- ORTIZ DE URBINA, P. y OTROS (1997): Evaluación del Plan de Estudios de Formación de Maestros desde la perspectiva de los alumnos de la Universidad Complutense de Madrid. *Tendencias Pedagógicas*, nº 3, 37-56.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. y GIMENO SACRISTÁN, J. (1992): El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Revista de investigación e innovación escolar*, nº 17, pp:51-73.
- RODRÍGUEZ, J.M. (1995): *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva: Serv. de Publicaciones Universidad de Huelva.
- SÁNCHEZ GARCÍA, M.V.(1990). *Conocimiento y socialización en profesores de Matemáticas de primaria*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- SHALVENSON, R. y STERN, P. (1983): Investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones, y conductas. En GIMENO, J. PÉREZ, A. *La enseñanza. Su teoría y práctica*. Madrid: Akal.
- TABACHNICK, B.R y ZEICHNER, K. (1984): The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*. Vol. 36, 6, 28-36.
- WEDMAN, J.M. y MARTÍN, M.W. (1991): The influence of a Reflective Student Teaching Program: an Evaluation Study. *Journal of Research and Development in Education*. Vol. 24, 2, 33-40.
- ZEICHNER, K. (1987): Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282, 161-189.
- ZEICHNER, K. Y GORE, J. (1990): Teacher Socialization. En Houston, W.R, Heberman, M y Sikula, J. *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- ZEICHNER, K Y LISTON, D (1987): Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, vol.57, 1, 23-47.

Abstract

This report relates the results of a longitudinal study carried out in the course of three years in the Facultad de Ciencias de la Educación. We have checked the results arisen from the application and development of a curriculum in the teachers' initial training. A survey of these characteristics, from the point of view of the direct

knowledge of the reality in which it has taken place, suggests consolidation, questions, doubts and special attention considering the establishment, with consecutive revisions, of the new curriculum in which well known and old mistakes remain.

ANEXOS

TABLA 1

Selección de individuos y respuestas características

-
- | | |
|------|--|
| .000 | 1 conseguir saber cómo lograr enseñar bien |
| -- | llegar a aprender a conocer a mis futuros alumnos |
| -- | aprender muchos métodos distintos para enseñar creativamente |
| .000 | 2 saber enseñar |
| -- | conocer a los niños |
| -- | dar buena educación |
| -- | tener confianza y seguridad |
| .000 | 3 llegar a ser una auténtica profesional |
| -- | saber transmitir mis conocimientos |
| -- | ser capaz de mantener la atención de mis alumnos |
| -- | conseguir innovar en el campo educativo |
| .000 | 4 aprender la confianza para tener en mí misma y así poder |
| -- | inculcarsela a mis alumnos con entusiasmo, creatividad, |
| -- | perder el miedo y aprender a descubrirnos, para enseñar a |
| -- | descubrir a otros lo que tienen dentro |
| .000 | 5 preparación adecuada para desarrollar la personalidad de |
| -- | mis alumnos, sus ideas....para que puedan desenvolverse en la |
| -- | vida siendo ellos mismos y para que se sientan satisfechos y |
| -- | felices de vivir |
| .000 | 6 quiero formarme bien para poder enseñar lo mejor que pueda |
| .000 | 7 buen método de enseñanza |
| -- | sentirme motivada |
| -- | saber enseñar |
| .000 | 8 lo necesario para ser un buen educador |
| .000 | 9 aprender más de lo que sé |
| -- | llegar a ser una buena maestra de preescolar. |
| .000 | 10 una educación lo suficientemente buena, que me enriquezca y |
| -- | me eduque a mi primero, para luego poder enseñar y educar a |
| -- | mis futuros alumnos y llegar a ser una buena profesional |

TABLA 2
Dimensión Control

Número de ítem.	Año Académico 1992-1993	Año Académico 1993-1994	Año Académico 1993-1994
Ítem 1. Creo que hay que animar a los padres a que colaboren en las tareas de clase.	1 2.9 2 11.7...14.3 3 49.5 4 35.9...85.4	1 0 2 10.9...10.9 3 44.6 4 44.6...89.2	1 7 2 2.3...9.3 3 27.9 4 62.8...90.7
Ítem 2. Los padres no tienen derecho a decirle al profesor lo que debe hacerse en clase.	1 5.8 2 40.4...46.2 3 31.7 4 22.1...53.8	1 2.0 2 42.0...44.0 3 48.0 4 8.0...56.0	1 2.4 2 35.7...38.1 3 31.0 4 31.0...62.0
Ítem 3. Los Profesores deberían tener completa libertad para elegir	1 2.9 2 13.5...16.4 3 44.2 4 39.4...83.6	1 0.0 2 10.9...10.9 3 43.6 4 45.5...89.1	1 2.4 2 4.8...7.2 3 31.0 4 61.9...92.9
Ítem 4. Los padres deben tener el derecho a visitar las clases siempre que avisen con antelación. método de enseñanza que considere adecuado.	1 4.8 2 26.0...30.8 3 44.2 4 25.0...69.2	1 7.1 2 29.3...36.4 3 42.4 4 21.2...63.6	1 2.3 2 9.3...11.6 3 48.8 4 39.5...88.3
Ítem 5. Los profesores deberían elaborar por sí mismos las actividades de aprendizaje y no utilizar materiales comercializados.	1 3.9 2 31.1...35.0 3 42.7 4 22.3...65.0	1 1.0 2 29.7...30.7 3 51.5 4 17.8...69.3	1 0.0 2 16.3...16.3 3 62.8 4 20.9...83.7
Ítem 6. Los alumnos deberían tener algún tipo de control sobre el orden en que se llevan a cabo las tareas.	1 1.0 2 10.6...11.6 3 68.0 4 20.4...88.4	1 0.0 2 9.3...9.3 3 66.0 4 24.7...90.7	1 0.0 2 10.0...10.0 3 65.0 4 25.0...90.0
Ítem 7. El Profesor debería revisar su método de enseñanza si éste fuera criticado por sus alumnos.	1 0.0 2 3.8...3.8 3 35.6 4 60.6...96.2	1 0.0 2 1.0...1.0 3 27.3 4 71.7...99.0	1 0.0 2 2.3...2.3 3 20.9 4 76.7...97.6
Ítem 8. El Profesor debería tener entera libertad para abandonar el programa oficial cuando sea oportuno	1 3.8 2 26.0...29.8 3 49.0 4 21.2...70.2	1 2.0 2 10.0...12.0 3 48.8 4 40.0...88.0	1 0.0 2 16.3...2.3 3 46.5 4 37.2...97.6
Ítem 9. Padres y otros miembros comunidad deberían tener derecho a no aceptar ciertos libros y materiales.	1 15.0 2 43.0...58.0 3 35.0 4 7.0...4.0	1 3.0 2 36.0...39.9 3 46.0 4 15.0...61.0	1 5.0 2 27.5...32.5 3 55.0 4 12.5...67.5

Número de item.	Año Académico 1992-1993	Año Académico 1993-1994	Año Académico 1993-1994
Item 10. La principal tarea del profesor consiste en llevar a cabo objetivos educativos y decisiones adoptadas por otras personas.	1 13.5 2 65.0...78.6 3 19.4 4 1.9...21.3	1 27.7 2 61.4...89.1 3 8.9 4 2.0...10.9	1 28.6 2 54.8...83.4 3 14.2 4 2.4...16.7
Item 11. Se debe permitir a los alumnos tomar algunas decisiones sobre qué estudiar.	1 1.0 2 12.7...13.7 3 55.9 4 30.4...86.3	1 0.0 2 18.8...18.8 3 64.4 4 16.8...81.2	1 2.4 2 11.9...14.3 3 71.4 4 14.3...85.7
Item 12. Los padres deberían participar activamente en la elaboración del programa escolar.	1 3.8 2 30.8...34.6 3 56.7 4 8.7...65.4	1 4.0 2 25.7...29.7 3 58.4 4 11.9...70.3	1 0.0 2 20.9...20.9 3 58.1 4 0.9...79.0
Item 13. Los padres deberían participar en la selección de los profesores de sus hijos.	1 33.7 2 49.0...82.7 3 15.4 4 1.9...17.3	1 24.0 2 56.0...80.0 3 18.0 4 2.0...20.0	1 18.6 2 55.8...74.4 3 25.6 4 0.0...25.6
Item 14. Los profesores deberían participar en las decisiones administrativas de las escuelas.	1 5.8 2 28.8...34.6 3 55.8 4 9.6...65.4	1 6.1 2 21.2...27.3 3 64.6 4 8.1...72.7	1 0.0 2 16.3...16.3 3 69.8 4 14.0...83.8
Item 15. Las normas oficiales no deben respetarse cuando van en contra de los alumnos.	1 1.0 2 26.9...27.9 3 42.3 4 29.8...72.1	1 2.0 2 12.0...14.0 3 58.0 4 28.0...86.0	1 0.0 2 24.4...24.4 3 58.5 4 17.1...75.6
Item 16. Se debe permitir a los alumnos ir a los servicios en cualquier momento.	1 3.8 2 34.6...38.4 3 45.2 4 16.3...61.5	1 12.0 2 65.0...77.0 3 16.0 4 7.0...23.0	1 7.0 2 60.5...67.5 3 20.9 4 11.6...32.5
Item 17. Es más importante enseñar a los alumnos a respetar normas antes que tomar propias decisiones.	1 26.0 2 41.3...67.3 3 25.0 4 7.7...32.7	1 16.5 2 40.2...56.7 3 30.9 4 12.4...43.3	1 23.8 2 42.9...66.7 3 28.6 4 4.8...33.4
Item 18. Se debe animar a alumnos a hablar espontáneamente sin necesidad de levantar mano.	1 12.5 2 44.2...56.7 3 27.9 4 15.4...43.3	1 24.8 2 58.4...83.2 3 9.9 4 6.9...16.8	1 26.2 2 52.4...78.6 3 9.5 4 11.9...21.4

TABLA 3
Dimensión Tratamiento de la Diversidad

Número de ítem.	Año Académico 1992-1993	Año Académico 1993-1994	Año Académico 1993-1994
Item 19. Para evaluar a los alumnos se deberían emplear criterios variados. No es justo utilizar mismo criterio para todos alumnos.	1 2.9 2 12.5...15.4 3 34.6 4 50.0...84.6	1 0.0 2 1.0....1.0 3 22.0 4 77.0...99.0	1 0.0 2 9.3....9.3 3 23.3 4 67.4...90.7
Item 20. No se debe pedir a alumnos de procedencia económica desfavorecida mismo nivel de responsabilidad que a alumnos de procedencia alta.	1 39.4 2 40.4...79.8 3 19.2 4 1.0...20.2	1 38.6 2 37.6...76.2 3 19.8 4 4.0...23.8	1 31.0 2 52.4...83.4 3 14.3 4 2.4...16.7
Item 21. Uno de los principales problemas en clase son las diferencias que existen entre alumnos.	1 23.1 2 42.3...65.4 3 26.0 4 8.7...34.7	1 9.9 2 40.6...50.5 3 29.7 4 19.8...49.5	1 4.8 2 33.3...38.1 3 57.1 4 4.8...61.9
Item 22. Deberían existir promedios de rendimiento para cada curso y profesor evaluar alumnos sobre ellos.	1 9.7 2 35.0...44.7 3 49.5 4 5.8...55.3	1 15.0 2 38.0...53.0 3 38.0 4 9.0...47.0	1 12.5 2 40.0...52.5 3 40.0 4 7.5...47.5
Item 23. Los profesores deberían dedicar más tiempo a alumnos menos capaces, para proporcionar igualdad.	1 1.9 2 3.9....5.8 3 54.4 4 39.8...94.2	1 3.0 2 7.0...10.0 3 53.0 4 37.0...90.0	1 0.0 2 9.5....9.5 3 71.4 4 19.0...90.4
Item 24. Los profesores deberían tener expectativas de rendimiento más bajas para los de procedencia desfavorecida.	1 41.7 2 42.7...84.4 3 12.6 4 2.9...15.5	1 38.0 2 48.0...86.0 3 14.0 4 0.0...14.0	1 35.7 2 59.5...95.2 3 4.8 4 0.0....4.8

TABLA 4
Dimensión Aprendizaje

Número de ítem.	Año Académico 1992-1993	Año Académico 1993-1994	Año Académico 1993-1994
Ítem 25. Tarea importante de los profesores consiste en integrar a alumnos en buenos grupos de trabajo.	1 2.9 2 12.5...15.4 3 38.5 4 46.2...84.7	1 0.0 2 11.1...11.1 3 47.5 4 41.4...88.9	1 2.3 2 2.3...4.6 3 53.5 4 41.9...95.4
Ítem 26. Los profesores deberían comparar los trabajos de unos y otros alumnos como método para motivarles	1 23.1 2 36.5...59.6 3 29.8 4 10.6...31.4	1 31.7 2 51.5...83.2 3 15.8 4 1.0...16.8	1 47.6 2 35.7...83.3 3 11.9 4 4.8...16.7
Ítem 27. Los alumnos aprenden mejor cuando cooperan, que cuando compiten unos con otros..	1 3.9 2 6.8...10.7 3 28.2 4 61.2...89.4	1 1.0 2 4.0...5.0 3 27.7 4 67.3...95.0	1 0.0 2 2.3...2.3 3 25.6 4 72.1...97.7
Ítem 28. Los alumnos deberían aprender a través de pasos fácilmente dominables, para cometer menor número de errores.	1 14.6 2 29.1...43.7 3 43.7 4 12.6...56.3	1 9.9 2 26.7...36.6 3 37.6 4 25.7...63.3	1 5.3 2 23.7...29.0 3 36.8 4 34.2...71.0
Ítem 29. Ya que las personas aprenden mejor de sus propios errores, potenciar aprender por ensayo y error.	1 4.9 2 24.3...29.2 3 51.5 4 19.4...70.9	1 3.0 2 27.0...30.0 3 51.0 4 19.0...70.0	1 2.4 2 26.2...28.6 3 57.1 4 14.3...71.4
Ítem 30. Se deben utilizar niveles de rendimiento en la clase para motivar a los alumnos.	1 6.7 2 23.1...29.8 3 55.8 4 14.4...70.2	1 3.0 2 26.3...29.3 3 62.6 4 8.1...70.7	1 15.0 2 32.5...47.5 3 45.0 4 7.5...52.5
Ítem 31. El puro interés por aprender algo nuevo y realizar tareas bien, es motivación suficiente para los alumnos.	1 3.9 2 29.1...33.0 3 45.6 4 21.4...67.0	1 5.0 2 46.5...51.5 3 38.6 4 9.9...48.5	1 2.4 2 39.0...41.4 3 53.7 4 4.9...58.6

Los Planes de Estudio y la Formación
de Maestros

TABLA 5
Dimensión Rol del Profesor

Número de ítem.	Año Académico 1992-1993	Año Académico 1993-1994	Año Académico 1993-1994
Item 32. Los profesores deberían comenzar con una disciplina clase estricta, e ir cediendo según lo respeten.	1 21.4 2 53.4...74.8 3 18.4 4 6.8...25.2	1 5.1 2 49.5...54.6 3 34.3 4 11.1...45.4	1 12.2 2 58.5...70.7 3 24.4 4 4.9...29.3
Item 33. Los profesores deberían contar a los alumnos cosas sobre sí mismos.	1 2.0 2 24.5...26.5 3 52.9 4 20.5...73.5	1 5.1 2 27.3...32.4 3 58.6 4 9.1...67.7	1 5.3 2 36.8...42.1 3 47.4 4 10.5...57.9
Item 34. Los profesores deberían ser más facilitadores del trabajo en grupo que transmisores.	1 0.0 2 20.4...20.4 3 54.4 4 25.2...79.6	1 0.0 2 5.9...5.9 3 63.4 4 30.7...94.1	1 0.0 2 4.9...4.9 3 58.5 4 36.6...95.1
Item 35. Los profesores no deberían mostrar sus creencias políticas mientras enseñan.	1 4.9 2 9.7...14.6 3 31.1 4 54.4...85.5	1 1.0 2 3.0...4.0 3 44.4 4 51.5...95.9	1 4.8 2 7.1...11.9 3 26.2 4 61.9...88.1

TABLA 6
Dimensión escuela-comunidad

Número de ítem.	Año Académico 1992-1993	Año Académico 1993-1994	Año Académico 1993-1994
Item 36. La escuela debería ayudar a los alumnos a integrarse de forma progresiva en la sociedad actual.	1 3.9 2 1.9...5.8 3 19.4 4 74.8...94.2	1 1.0 2 1.0...2.0 3 18.8 4 79.2...98.0	1 0.0 2 0.0...0.0 3 23.8 4 76.2...100.0
Item 37. Los profesores no deberían participar en actividades políticas cuando impliquen crítica a autoridades educativas.	1 17.6 2 38.2...55.8 3 19.6 4 24.5...44.1	1 20.0 2 40.0...60.0 3 24.0 4 16.0...40.0	1 11.4 2 51.4...62.8 3 20.0 4 17.1...37.1
Item 38. Los profesores deberían preocuparse por cambiar la sociedad.	1 4.0 2 17.0...21.0 3 52.0 4 27.0...79.0	1 9.0 2 16.0...25.0 3 56.0 4 19.0...75.0	1 5.1 2 25.6...30.7 3 41.0 4 28.2...69.2

Número de ítem.	Año Académico 1992-1993	Año Académico 1993-1994	Año Académico 1993-1994
Item 39. Los profesores deberían contribuir a la reforma de la enseñanza pública.	1 2.0 2 2.0...4.0 3 53.9 4 42.2...96.1	1 1.0 2 4.0...5.0 3 55.4 4 39.6...95.0	1 0.0 2 2.3...2.3 3 60.5 4 34.9...95.4
Item 40. La procedencia socio-económica de muchos alumnos es la principal razón de su fracaso.	1 22.5 2 41.2...63.7 3 27.5 4 8.8...36.3	1 7.9 2 34.7...42.6 3 41.6 4 15.8...57.4	1 16.3 2 23.3...39.6 3 44.2 4 9.3...53.5
Item 41. La escuela, tal como existe en la actualidad, ayuda a perpetuar desigualdades.	1 7.8 2 46.6...54.4 3 37.9 4 7.8...45.7	1 4.0 2 52.0...56.0 3 38.8 4 5.1...43.9	1 7.0 2 39.5...46.5 3 32.6 4 7.0...39.6

TABLA 7
Dimensión Conocimiento

Número de ítem.	Año Académico 1992-1993	Año Académico 1993-1994	Año Académico 1993-1994
Item 42. Tan importante es para los alumnos disfrutar aprendiendo que adquirir destrezas específicas.	1 1.9 2 7.8...9.7 3 46.6 4 43.7...90.3	1 0.0 2 5.0...5.0 3 58.0 4 37.0...95.0	1 0.0 2 9.3...9.3 3 48.8 4 37.2...86.0
Item 43. Lectura, escritura y aritmética deberían ocupar más tiempo. Otras áreas (naturales) deberían tener menor importancia.	1 52.0 2 41.2...93.2 3 4.9 4 2.0...6.9	1 50.5 2 42.6...93.1 3 5.9 4 1.0...6.9	1 44.2 2 53.5...97.7 3 0.0 4 0.0...0.0
Item 44. En las escuelas hoy dedican demasiada atención a necesidades socio-afectivas, y se da poca importancia al desarrollo de las destrezas académicas.	1 20.6 2 58.8...79.4 3 13.7 4 6.9...20.6	1 26.0 2 68.0...94.0 3 6.0 4 0.0...6.0	1 27.9 2 58.1...86.0 3 9.3 4 0.0...9.3
Item 45. Se debería poner mayor énfasis en lectura, escritura y aritmética que en resolución de problemas.	1 22.8 2 59.4...82.2 3 14.9 4 3.0...17.9	1 33.0 2 63.0...96.0 3 3.0 4 1.0...4.0	1 34.9 2 46.5...81.4 3 9.3 4 0.0...9.3

Los Planes de Estudio y la Formación de Maestros

Número de ítem.	Año Académico 1992-1993	Año Académico 1993-1994	Año Académico 1993-1994
Item 46. Es importante que la jornada escolar divida tiempos diferenciados para cada una de las asignaturas	1 8.7 2 23.3...32.0 3 53.4 4 14.6...68.0	1 15.0 2 42.0...57.0 3 39.0 4 4.0...43.0	1 11.6 2 60.5...72.1 3 18.6 4 4.7...23.3
Item 47. Se debería enseñar el conocimiento de las diferentes materias de forma separada, el conocimiento pierde sentido cuando las asignaturas se integran	1 15.5 2 56.3...71.8 3 24.3 4 3.9...28.2	1 52.5 2 42.6...95.1 3 4.0 4 1.0...5.0	1 48.8 2 39.5...88.3 3 4.7 4 2.3...7.0

3. Introducción

El propósito principal de este estudio es determinar la percepción de los maestros de primaria en el área de la planeación y la programación de la enseñanza, en particular, en relación con la asignatura de matemáticas. Este estudio se realizó en el marco de un proyecto de investigación que se desarrolló en el año 1992, en el marco del programa de maestría en educación de la Universidad de los Andes, en Bogotá, Colombia. El estudio se realizó en el marco de un proyecto de investigación que se desarrolló en el año 1992, en el marco del programa de maestría en educación de la Universidad de los Andes, en Bogotá, Colombia.

A medida que se van realizando estos trabajos se van descubriendo los aspectos de la planeación de la enseñanza que se van descubriendo en el momento de la planeación y programación de la enseñanza. Este estudio se realizó en el marco de un proyecto de investigación que se desarrolló en el año 1992, en el marco del programa de maestría en educación de la Universidad de los Andes, en Bogotá, Colombia.

El estudio se realizó en el marco de un proyecto de investigación que se desarrolló en el año 1992, en el marco del programa de maestría en educación de la Universidad de los Andes, en Bogotá, Colombia. El estudio se realizó en el marco de un proyecto de investigación que se desarrolló en el año 1992, en el marco del programa de maestría en educación de la Universidad de los Andes, en Bogotá, Colombia.

El estudio se realizó en el marco de un proyecto de investigación que se desarrolló en el año 1992, en el marco del programa de maestría en educación de la Universidad de los Andes, en Bogotá, Colombia. El estudio se realizó en el marco de un proyecto de investigación que se desarrolló en el año 1992, en el marco del programa de maestría en educación de la Universidad de los Andes, en Bogotá, Colombia.

4. El acceso a la dirección y la programación de la enseñanza

El procedimiento de acceso a la dirección y la programación de la enseñanza se realizó en el marco de un proyecto de investigación que se desarrolló en el año 1992, en el marco del programa de maestría en educación de la Universidad de los Andes, en Bogotá, Colombia. El estudio se realizó en el marco de un proyecto de investigación que se desarrolló en el año 1992, en el marco del programa de maestría en educación de la Universidad de los Andes, en Bogotá, Colombia.