

# Características de los estudiantes

## QUE INGRESAN AL PROGRAMA DE PREPARACIÓN DE MAESTROS

*Claudia X. Álvarez, Ph.D.*

Catedrática Auxiliar

Departamento de Estudios Graduados

Facultad de Educación

Universidad de Puerto Rico, Río Piedras

clualv@hotmail.com

### RESUMEN

El presente estudio forma parte de una investigación sobre la efectividad del programa de formación de docentes en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. En este artículo se investigan las características de los(as) estudiantes que ingresan a este programa en cuanto a sus datos demográficos, conocimiento o familiaridad con los conceptos relevantes al proceso de enseñanza-aprendizaje, así como sus motivaciones y percepciones sobre el programa. Para ello, se administró un cuestionario de entrada a 250 estudiantes en agosto de 2008. Entre los resultados más importantes se encuentra que una gran parte de los(as) estudiantes proviene de familias donde hay maestros; para un 65 por ciento, la Facultad fue su primera opción. Entre sus metas esenciales se encuentra ayudar a niños, adolescentes y personas con dificultades de aprendizaje. La mayoría se percibió con “mucho dominio” de las competencias del programa; sin embargo un 48 por ciento no planifica ejercer como maestro.

**Palabras clave:** Facultad de Educación; formación docente; motivación; ingreso docencia

### ABSTRACT

This study is a component of the research on the effectiveness of the Teacher Preparation Program at the University of Puerto Rico, Rio Piedras Campus. This article explores the characteristics of students entering the program

in terms of their demographics, knowledge or familiarity with the concepts relevant to the teaching-learning process, as well as their motivations and about the program. To this end, an entrance questionnaire was administered to 250 students entering in August 2008. The results indicate that most of the students come from families where there are teachers, 65 percent of them point out that the program was their first choice. For them, to help children, adolescents and people with special needs is an important goal. Most consider that they are very good in the program competencies, but 48 percent of them do not plan to exercise as teacher in the future.

**Keywords:** College of Education; teacher preparation; students' motivations for teaching; entering teaching

## ■ Introducción

En las últimas décadas, el tema de la formación de maestros se ha constituido en un área de investigación de gran importancia en educación. Autores como Hiebert, Morris, Berk y Jansen (2007) proponen un marco conceptual en los programas de preparación de maestros para ayudarlos a aprender cómo enseñar a través del estudio y análisis del aprendizaje en términos de los estudiantes. Stotsky (2006) plantea tres grupos de conocimientos y destrezas que los maestros deberían haber adquirido en sus programas de preparación: primero, conocimiento académico necesario para enseñar; segundo, conocimiento general necesario para enseñar cualquier materia y, tercero, conocimientos y destrezas específicas certificadas. Luego de una síntesis de los hallazgos encontrados en la literatura, Wilson, Floden y Ferrini-Mundy (2002) exponen que existe una necesidad de llevar a cabo investigaciones rigurosas, de alta calidad y que contemplen el uso de múltiples métodos para mejorar la preparación de los maestros. Por otra parte, Cochran-Smith (2005) establece que se necesita una nueva agenda de investigación sobre la educación de maestros para estudiar: ¿cómo la calidad del maestro y variables demográficas interaccionan para influir en el aprendizaje de los estudiantes?, ¿cómo se puede separar el impacto de la preparación de las características de entrada?, ¿cómo aprenden los candidatos y cómo utilizan lo que aprenden? entre otras interrogantes (Cochran-Smith, 2005). De la misma manera, Muller y Skamp (2003) sugieren que no todas las investigaciones en esta área prestan atención al punto de vista del futuro

maestro, sino que, en la investigación de preparación de maestros, es importante escuchar la manera en que ellos describen sus experiencias sobre cómo aprenden a enseñar. Se agrega a todos estos planteamientos la necesidad de responder a la pregunta: ¿quiénes se preparan para ser maestros?

La presente investigación forma parte de un estudio sobre la efectividad del programa de formación de docentes en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. El propósito es evaluar el impacto de los programas de preparación de maestros(as) preK-12 en la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras en las ejecutorias de los egresados.<sup>1</sup> Como parte de este análisis, se pretende describir la población y cómo ésta cambia a través de sus años de estudio en la Facultad. El componente que se describe tiene como objetivo conocer y representar a los estudiantes que entran para estudiar la carrera de educación en cuanto a sus características demográficas, factores influyentes en sus decisiones de estudio, conocimiento o familiaridad con los conceptos relevantes al proceso de enseñanza-aprendizaje, motivaciones y percepciones sobre el programa de preparación del maestro.

Las investigaciones que indagan las características, motivaciones y decisiones de los candidatos que eligen ser maestros son muy pocas. Un gran número de éstas, que exploran las características de los estudiantes a maestros y decisiones de carrera, datan de los años 80 (Roberson, Keith & Page, 1983; Book & Freeman, 1986; Book, Freeman & Brousseau, 1987). Se hace necesario contar con trabajos más recientes, ya que, en las últimas décadas, se han dado varios cambios en la políticas educativas del país (U.S. Department of Education, 2004). Es así que el Centro Nacional de Estadísticas en Educación (National Center for Education Statistics, NCES) lleva a cabo varios estudios sobre elecciones de carrera, los cuales ponen énfasis en la carrera de educación. En un informe de resultados del estudio “Baccalaurate and Beyond” se menciona que el 57% de los graduados en educación no estaban enseñando para el año 2003 (NCES, 2007). Otros resultados indican que existe una relación inversa entre los puntajes del SAT y la

---

1 Para facilitar la lectura, se utilizará la forma neutra masculina para hacer referencia a ambos géneros.

probabilidad de enseñar: el 16% de los graduados cuyos puntajes de entrada se encuentran en el 25% más bajo de la distribución tienden a estar enseñando para el año 2003, comparado con el 10% que se encuentran a la mitad de la distribución de puntajes o el 6% en los puntajes más altos (NCES, 2007). Consistentemente con estos resultados, los graduados con los puntajes más bajos estaban enseñando en 1994, 1997 ó 2003, más seguido que los que los puntajes más altos (NCES, 2008). En este sentido, surge la pregunta: ¿los candidatos a maestros son estudiantes que se encuentran entre los puntajes más bajos en las pruebas académicas? y ¿cuáles son las características de estos estudiantes?

Entre las investigaciones recientes en este campo está el estudio de los factores motivacionales que influyen en la elección de la carrera de maestro en Sydney, Australia (Watt & Richardson, 2007). Un estudio similar es el de Brown (1992) quien analizó las razones por las cuáles se elige la profesión de maestro en Jamaica. Finalmente, Vegas, Murnane & Willett (2001) examinaron los roles que raza, etnicidad y destrezas académicas juegan al predecir si los estudiantes de secundaria llegarán a la profesión de maestro.

En Puerto Rico, Álvarez, Camacho Isaac y Figueroa (2004) encontraron que la carrera de Educación ocupa una posición inferior en demanda, alcanzando su porcentaje más alto en el año 2002 (6.84%). En este sentido, la investigación que se presenta describe al estudiante que ingresa a la Facultad de Educación para ser maestro, su percepción del programa y sus motivaciones. Los resultados beneficiarán, tanto a los programas de preparación de maestros, como a sectores vinculados con la educación superior, ya que la información se puede utilizar en la planificación de políticas públicas, diseño de currículo y de experiencias prácticas.

## ■ Metodología

La metodología utilizada en este estudio es de tipo cuantitativa, dentro de un diseño de investigación por encuesta. De acuerdo a Creswell (2008), a través de este diseño se pueden describir características de un grupo poblacional. En este caso, se desea conocer las características demográficas, los motivos para la elección de la carrera y percepciones sobre el programa de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de nuevo ingreso a la Facultad de

Educación. Asimismo, se utiliza el diseño correlacional para explorar la relación entre algunas variables (Fraenkel & Wallen, 2000), sin ningún intento de manipulación de variables, ni de establecer causa-efecto.

### Muestra

La muestra que se utilizó para el estudio fueron los estudiantes de nuevo ingreso a la Facultad de Educación para el año académico 2008-2009. El instrumento se administró a 250 estudiantes que asistieron a la actividad de orientación que prepara la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Ya que el total de estudiantes matriculados es de 473, la muestra representa un 53% del total de la población.

### Instrumento

Se administró el cuestionario de Entrada a la Facultad de Educación. Dicho instrumento fue desarrollado por un comité multidisciplinario que incluyó expertos en las áreas de Métodos de Investigación, Evaluación, Medición Educativa, Fundamentos de la Educación y Currículo y Enseñanza. También incluyó dos estudiantes graduados de la Facultad de Educación y un editor. Una vez desarrollado el instrumento, se sometió a un comité de expertos externos al proyecto, conformado por la Dra. Marilyn Cochran-Smith y el Dr. Larry H. Ludlow, ambos procedentes de Boston College, y otros profesores de la Facultad de Educación.

Posteriormente el cuestionario se sometió a una serie de seis entrevistas cognitivas para evaluar los procesos cognitivos del participante al responder el cuestionario (Fowler, 2008). Entre los aspectos que Fowler (2008) recomienda evaluar se tienen: consistencia al entender las preguntas, comprensión de las preguntas, pertinencia de los ítems a la escala, correspondencia entre preguntas y propósito del cuestionario, y claridad en las instrucciones.

El cuestionario desarrollado se compone de las siguientes secciones: 1) Factores que incidieron en la elección de la Facultad de Educación, 2) Importancia de cada meta que se espera lograr a través del programa, 3) Nivel de dominio que posee en las competencias establecidas por la Facultad de Educación, 4) Percepción de características de un maestro exitoso, 5) Expectativas sobre los profesores de la facultad de educación, 6) Seguridad en su capaci-

dad para ejecutar distintas tareas al entrar a un salón de clases a enseñar, 7) Aspectos percibidos como importantes de aprender en el programa de preparación de maestros, 8) Creencias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel elemental y secundario, 9) Experiencia laboral, 10) Tecnología, 11) Planes y metas, 12) Visión y filosofía de la educación y 13) Datos demográficos. A continuación se presenta una descripción de cada una de las secciones de la versión final del cuestionario y los resultados de los análisis de confiabilidad en las secciones que corresponde.

1. *Factores que incidieron en la elección de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.* Entre estos factores, se preguntó si la elección de la Facultad fue su primera, segunda o tercera opción. Además, se inquirió la importancia de aspectos tales como vocación, motivación, reputación de la carrera, familiares en la carrera, oportunidades de empleo y localización de la Universidad al hacer su selección. También se preguntó sobre el conocimiento de la misión de la Facultad y experiencia previa en el trabajo con niños o adolescentes.
2. *Importancia de cada meta que se espera lograr a través del programa de preparación de maestros.* Esta sección contiene 12 ítems, para los cuales los participantes debían indicar la importancia de cada una de las metas en una escala con los siguientes puntos: Esencial, Importante, Poco importante y No es importante. En el análisis de confiabilidad de esta escala, se obtiene un coeficiente de Chronbach's alpha de .877; todos los ítems tienen una correlación moderada y ninguno de ellos resalta como un ítem a ser removido para aumentar el índice de confiabilidad de esta escala.
3. *Nivel de dominio que posee de las competencias establecidas por la Facultad de Educación.* Esta sección también contiene 12 ítems, para los cuales debían indicar el nivel de dominio que poseen en cada una de las competencias. Las opciones de la escala fueron: Mucho, Algo, Poco o Nada. En el análisis de confiabilidad de la escala, el coeficiente Chronbach's alpha fue de .876. Todos los ítems poseen una correlación moderada y ninguno resalta como un posible ítem a ser eliminado.

4. *Percepción de características de un maestro exitoso.* Para esta sección, se pidió a los estudiantes que indicaran cuán importante son 16 características para ser un maestro exitoso. Las opciones de la escala fueron: Esencial, Importante, Poco importante y No es importante. En este caso, el coeficiente Chronbach's alpha fue de .927. De la misma manera que en las anteriores escalas, todos los ítems poseen una correlación moderada y ninguno resalta como un ítem a ser eliminado.
5. *Expectativas sobre los profesores de la Facultad de Educación.* En esta sección también se utilizó una escala en la cual debían indicar la importancia de 12 premisas sobre lo que esperan de los profesores. La escala fue la misma de las secciones 2 y 4. El coeficiente de confiabilidad Chronbach's alpha fue de .876. Ningún ítem resalta para ser eliminado y todos mantienen una correlación moderada.
6. *Seguridad en su capacidad para ejecutar distintas tareas al entrar a un salón de clases a enseñar.* Para esta sección, se pidió a los estudiantes que indicaran cuánta seguridad sienten que tendrían para ejecutar una serie de 15 tareas si tuvieran que entrar a un salón de clases. En este caso, la escala contiene cinco opciones: Completamente seguro, Muy seguro, Algo seguro, No me siento seguro y No sé lo que significa. La confiabilidad del coeficiente Chronbach's alpha fue de .913; todos los ítems se encuentran moderadamente correlacionados y ninguno debe ser eliminado.
7. *Aspectos percibidos como importantes de aprender en el programa de preparación de maestros.* Esta sección pregunta sobre la importancia de aprender distintos aspectos del programa. La misma contiene 10 ítems en una escala que va de Esencial, Importante, Poco importante, No es importante y No sé lo que significa. El coeficiente Chronbach's alpha fue de .892 para esta escala, con todos los ítems presentando una correlación moderada entre ellos.
8. *Creencias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel elemental y secundario.* Esta escala contenía cinco puntos, que iban de Muy de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Muy en desacuerdo y No sé. Los 13 ítems presentaban una

inter-correlación moderada y, como resultado, se tiene un Chronbach's alpha de .892.

9. *Experiencia Laboral*. En esta sección, se preguntó si tuvieron experiencia enseñando como maestro y si actualmente trabajan.
10. *Tecnología*. Para esta sección, se preguntó si los estudiantes tienen acceso a una computadora, el nivel de dominio que tienen en el uso de la computadora y otros recursos tecnológicos de información.
11. *Planes y metas*. Se indaga sobre las áreas en las cuales piensan especializarse, si esperan hacer una segunda concentración, ambiente en el cual les gustaría llevar a cabo la práctica docente y las experiencias de campo, en cuánto tiempo proyectan terminar los estudios, el nivel más alto que aspiran obtener y el tiempo que desean mantenerse en el magisterio.
12. *Visión y filosofía de la educación*. Se utilizó una escala del 1 al 3 para que los estudiantes indiquen el grado de acuerdo con los postulados de visión y filosofía de la facultad. El coeficiente de confiabilidad Chronbach's alpha fue de .947 para los 29 ítems.
13. *Datos demográficos*. En esta sección se indagó sobre el género, hijos, nivel de ingreso anual de la familia, tipo de escuela de procedencia, programa de escuela superior completado, ocupación de los padres y nivel de estudios alcanzado por los padres.

## Resultados

Los resultados se analizaron utilizando el programado estadístico SPSS versión 16.0. En un primer momento, se corrieron estadísticas descriptivas para identificar errores en la entrada de datos; posteriormente, se analizó la data para cada uno de los componentes del cuestionario. A continuación se describen los datos demográficos de la muestra y luego los resultados para cada una de las secciones del cuestionario.

### Datos demográficos

En cuanto a género, los estudiantes encuestados se distribuyen de la siguiente manera: 73.6% mujeres y 26.4% varones. El 99.6% de la muestra no tiene hijos, mientras que el 50.6% proviene de



escuela pública y el 48.5% de escuela privada. En cuanto al programa de escuela superior de donde proviene, el 87.4% se graduó de un programa general y sólo un 9.7% se graduó de un programa comercial o vocacional.

El 76.8% de la muestra vive con sus padres y 8.9% reside en un hospedaje; sólo un 5.9% vive en un apartamento independiente. Considerando que el mayor porcentaje de la población de nuevo ingreso vive con sus padres, se hacía necesario indagar en estas variables. En cuanto al nivel de ingreso anual de su familia, un 23% tiene ingresos de entre \$10,000 a \$19,999; un 22.4% percibe un ingreso entre \$30,000 a \$49,999.

Otra variable demográfica que se consideró para el estudio fue la ocupación del padre y la ocupación de la madre. Las respuestas en cuanto a ocupación de los padres fueron muy variadas. Para la tabla que se presenta a continuación, se seleccionaron las que tenían una frecuencia de más de 4. Como se puede observar, las más abundantes son Maestro e Ingeniero, con una frecuencia de 11 (4.4%) cada una, y la de Técnico, con una frecuencia de 10 (4%). Otras son agente de rentas, seguros, agrónomo, artista gráfico, barbero, biomédico, camionero, carnicero, cartero, comerciante, contable, contratista, delineante, dentista, enfermero, médico, operador de equipo, optómetra, pensionado, policía, ventas, veterinario, servidor público, sastre, sargento, reclutador y recaudador, entre otros.

Por otra parte la distribución de las ocupaciones de las madres son diferentes, ya que éstas se agrupan en menos categorías y, por lo tanto, las frecuencias y porcentajes en cada una de ellas son mayores. De forma similar a las de los padres, para la tabla se seleccionaron las ocupaciones que tienen frecuencia de más de 5. Las ocupaciones más frecuentes son las de ama de casa, con 64 (25.6%); Maestra, con 32 (12.8%), y Secretaria, con 25 (10%). En la categoría de Otro, se encuentran ocupaciones como cajera, dentista, desempleada, enfermera, estilista, estudiante, incapacitada, nutricionista, retirada, trabajadora social, terapia física, tecnóloga médica, programadora, profesora y patóloga del habla, entre otras.

En cuanto al nivel de estudios más alto que alcanzaron los padres y las madres de los estudiantes, en ambos casos el nivel

**Tabla 1**

*Ocupaciones más frecuentes de los padres de los estudiantes que entran a la Facultad de Educación*

Ocupación del padre	Frecuencia	Porcentaje
Abogado	4	1.6
Auditor	4	1.6
Desempleado	9	3.6
Empleado	5	2.0
Gerente	5	2.0
Incapacitado	7	2.8
Ingeniero	11	4.4
Maestro	11	4.4
Negocio propio	7	2.8
Oficinista	6	2.4
Supervisor	6	2.4
Técnico	10	4.0
Vendedor	7	2.8
Otra	158	63.2

**Tabla 2**

*Ocupaciones más frecuentes de las madres de los estudiantes que entran a la Facultad de Educación*

Ocupación de la madre	Frecuencia	Porcentaje
Ama de casa	64	25.6
Asistente	9	3.6
Contable	5	2.0
Maestra	32	12.8
Oficinista	5	2.0
Secretaria	25	10.0
Técnica	8	3.2
Ventas	6	2.4
Otra	96	38.4

más alto fue bachillerato, con 34% en las madres y 23% en los padres. La siguiente opción más frecuente para las madres fue un grado asociado, con un 16.6%, mientras que en los padres fueron grado asociado y grado superior con un 14.5% y un 14%, respectivamente.

#### Metas y filosofías de la Facultad de Educación

En esta sección, se interrogó sobre los indicadores que incidieron en su elección de la Facultad de Educación. Para un 65.5% de la muestra, la Facultad fue su primera opción, mientras que para un 21.7% ésta fue su segunda opción y para un 8.8% fue su tercera opción. Sólo 4% de los estudiantes encuestados son de transferencia.

A los estudiantes que indicaron que la Facultad de Educación fue su segunda o tercera opción se les pedía que indicaran cuál había sido su primera alternativa. En este grupo, Ciencias Naturales fue la primera opción para un 62.06%; entre otras opciones, se tienen Administración de Empresas e Ingeniería, con un 5.17% cada una.

Al mismo tiempo, se auscultó sobre los factores que consideraron importantes en su selección de la Facultad de Educación. Estos datos se pueden observar en la Tabla 3. Entre los resultados se tiene que el factor con un mayor porcentaje considerado como “Muy importante” fue la oportunidad de obtener un mejor empleo (66.8%); en segundo lugar, la reputación académica del programa (56.4%); luego, el deseo de obtener una licencia y la vocación para la educación con un 55.2% y un 54.8% respectivamente. Los demás aspectos también se consideraron como “Muy importantes”, pero en menores porcentajes (entre 29.2% y 49.2%). El único factor que mayor porcentaje de estudiantes consideraron como “Nada importante” fue tener un familiar egresado de la Universidad de Puerto Rico (41.6%). Al mismo tiempo, es importante resaltar que un 7.2% indicó que otros factores fueron importantes en su selección, entre los que se mencionan el gusto por el trabajo con niños y jóvenes, la posibilidad de cambiarse a otra carrera y no haber podido entrar a la carrera que deseaban.

**Tabla 3***Factores importantes en la selección de la Facultad de Educación*

Factores Para cada uno de los siguientes factores indique ¿cuán importante fueron en su decisión de seleccionar la Facultad de Educación como lugar de estudio?	Frecuencias y Porcentajes			
	Nada Importante	Algo Importante	Muy Importante	Casos Omitidos
Tengo vocación para la educación	21 8.4%	87 34.8%	137 54.8%	5 2.0
Me motivó una persona importante para mí	55 22%	84 33.6%	104 41.6%	7 2.8%
Un familiar egresado de la UPR	104 41.6%	62 24.8%	73 29.2%	11 4.4%
Los programas que ofrece la Facultad de Educación de la UPR-RP	21 8.4%	97 38.8%	124 49.6%	8 3.2%
La reputación académica del programa de preparación de maestros de la UPR-RP	24 9.6%	77 30.8%	141 56.4%	8 3.2
Deseo de obtener licencia de maestro, además de una concentración en otra facultad	41 16.4%	67 26.8%	138 55.2%	4 1.6%
Oportunidades de conseguir un mejor empleo	19 7.6%	60 24%	167 66.8%	4 1.6
La localización de la Facultad de Educación de la UPR-RP	48 19.2%	89 35.6%	108 43.2%	5 2%
Otra			18 7.2%	

El 58.2% de la muestra indicó que conoce la misión de la Facultad de Educación<sup>2</sup> y un 41% no la conoce. Al mismo tiempo, un 58.5% tiene algún miembro de su familia que es maestro, mientras que un 40.3% no lo tiene. Más aún, 43.6% tiene algún familiar que trabaja en el campo de la educación, aunque no sea maestro, mientras que un 55.2% no lo tiene.

Finalmente, en esta sección, también se investigó sobre la experiencia previa que hubiesen tenido los estudiantes trabajando con niños y adolescentes. Los resultados indican que alrededor de un 40% sí ha tenido dicha experiencia en más de una de las opciones: 50.8% ha trabajado en tutorías; 48%, en campamento de verano; 53.6%, en servicio comunitario; 59.2%, con cuidado de niños; 14.4%, en un centro de cuidado, 40.8%, como ayudante de maestro; 44.4%, en un grupo religioso, y un 8%, en otras áreas entre las que se mencionan clases de natación, de baile, grupos de jóvenes, teatro y educación especial. Asimismo, se les preguntó si habían tenido la oportunidad de trabajar con poblaciones diversas en sus experiencias previas. Los resultados indicaron que 25.2% la tuvo cuando trabajó en tutorías; 30.8%, en campamentos de

2 “Formar educadores líderes comprometidos con prácticas humanistas, democráticas, justas y que promuevan una cultura de paz.”

verano; 31.2%, en servicio comunitario; 16%, en cuidado de niños; 6%, en un centro de cuidado; 17.2%, como ayudante de maestro; 28.4%, en grupo religioso, y 5.6%, en otras áreas.

### Metas del Programa de Preparación de Maestros

Como se puede observar en la Tabla 4, con excepción de una, todas las metas del programa fueron consideradas como “Esenciales” en su expectativa de logro a través del programa de preparación de maestros. Las que mayores porcentajes obtuvieron fueron la de ayudar a niños y adolescentes a alcanzar su máximo potencial (76.8%), aprender a ayudar a otras personas que tienen dificultades de aprendizaje (73.2%) y aprender cómo aprenden los estudiantes para mejorar su aprovechamiento (71.6%). La meta que no se consideró como esencial fue la participación en un servicio a la comunidad, la cual recibió calificación de “Importante” (48.4%). A estos resultados se agrega que, para todas las metas, el segundo mayor porcentaje fue considerarlas como “Importantes”.

Es significativo resaltar que, pese a que, para la mayor parte de las metas, sólo entre el 1% y el 3% de los estudiantes les die-

**Tabla 4**

#### *Importancia de las metas del programa de preparación de maestros*

Metas del Programa Mi meta es...	Frecuencias y Porcentajes				
	Esencial	Importante	Poco importante	No es importante	Casos omitidos
Aprender a ayudar a otras personas que tienen dificultades de aprendizaje.	183 73.2%	49 19.6%	13 5.2%	1 0.4%	4 1.6%
Desarrollar mi filosofía educativa.	146 58.4%	75 30%	21 8.4%	3 1.2%	5 2.0%
Participar en un programa de servicio a la comunidad.	82 32.8%	121 48.4%	33 13.2%	8 3.2%	6 2.4%
Aprender a propiciar entendimiento entre grupos diversos y promover una cultura de paz.	156 62.4%	62 24.8%	21 8.4%	3 1.2%	8 3.2%
Conocer los problemas sociales que inciden en procesos de enseñanza.	143 57.2%	78 31.2%	18 7.2%	3 1.2%	8 3.2%
Aprender a preparar a los estudiantes para vivir en democracia.	135 54%	73 29.2%	29 11.6%	9 3.6%	4 1.6%
Conocer los problemas de política pública que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas.	104 41.6%	98 39.2%	34 13.6%	10 4.1%	4 1.6%
Conocer y entender mejor las culturas y países.	127 50.8%	88 35.2%	26 10.4%	5 2%	4 1.6%
Integrar mi identidad espiritual al aspecto profesional de mi trabajo como maestro.	114 45.6%	81 32.4%	29 11.6%	17 6.8%	9 3.6%
Convertirme en un líder de la comunidad o de la escuela.	112 44.8%	84 33.6%	38 15.2%	12 4.8%	4 1.6%
Ayudar a niños y adolescentes a alcanzar su más alto potencial.	192 76.8%	38 15.2%	12 4.8%	3 1.2%	5 2%
Aprender como aprenden los estudiantes para mejorar su aprovechamiento.	179 71.6%	47 18.8%	15 6%	5 2%	4 1.6%

**Tabla 5***Dominio en las competencias establecidas por la Facultad de Educación*

Competencias	Frecuencias y Porcentajes				
	Mucho	Algo	Poco	Nada	Casos Omitidos
Indique el dominio que posee de las competencias establecidas por la Facultad.					
Dominio y conocimiento amplio y profundo de la materia.	93 37.2%	122 48.8%	23 9.2%	3 1.2%	9 3.6%
Conocimiento del proceso de aprendizaje: ser capaz de modificar y planificar actividades que se ajusten a la diversidad estudiantil.	113 45.2%	97 38.8%	23 9.2%	8 3.2%	9 3.6%
Planificación de la enseñanza: tener los conocimientos necesarios para planificar y organizar la enseñanza, de manera que los conceptos fundamentales de la materia que enseña los pueda atemperar a diferentes niveles estudiantiles.	99 39.6%	93 37.2%	43 17.2%	5 2%	10 4%
Implantación de la enseñanza: utilizar diversos métodos de enseñanza, técnicas y materiales educativos que se ajusten a los objetivos de enseñanza y modos de aprendizaje de los alumnos.	121 48.4%	85 34%	32 12.8%	3 1.2%	9 3.6%
Evaluación del aprendizaje: utilizar estrategias de "assessment", diseñar y adaptar instrumentos de evaluación, de manera que se garantice en el aprendizaje un desarrollo continuo en los aspectos físicos, cognitivos, sociales y emocionales.	94 37.6%	88 35.2%	45 18%	12 4.8%	11 4.4%
Creación de un ambiente de aprendizaje: organizar la sala de clases y distribuir el tiempo acorde con las necesidades de los alumnos.	125 50%	82 32.8%	28 11.2%	5 2%	10 4%
Destrezas de comunicación del idioma español y del idioma inglés.	127 50.8%	82 32.8%	28 11.2%	4 1.6%	9 3.6%
Desempeño profesional: compromiso con el magisterio, puntualidad y disposición hacia el trabajo.	173 69.2%	50 20%	14 5.6%	3 1.2%	10 4%
Desarrollo profesional y personal: buscar formas de continuar aprendiendo de su profesión.	168 67.2%	57 22.8%	13 5.2%	2 0.8%	10 4%
Relación con la comunidad escolar: tener relación positiva con los colegas y sus estudiantes.	167 66.8%	60 24%	10 4%	3 1.2%	10 4%
Uso e integración de la tecnología: conocer y utilizar medios tecnológicos y estar dispuesto para aprender sobre nuevas tecnologías.	150 60%	70 28%	19 7.6%	2 0.8%	9 3.6%
Investigación: utilizar la investigación para evidenciar las prácticas educativas.	119 47.6%	89 35.6%	25 10%	6 2.4%	11 4.4%

ron calificación de "No importante", para integración de la identidad espiritual al aspecto profesional, un 6.8% la calificó como "no importante". Asimismo, un 4.8% califica como "no importante" la meta de convertirse en un líder comunitario o de la escuela.

### *Dominio de las competencias establecidas por la Facultad de Educación*

En cuanto al dominio de las competencias establecidas por la Facultad de Educación, entre 66.8% y 69.2% de los participantes indicaron tener "mucho dominio" en el desempeño profesional, desarrollo profesional y personal, y relación con la comunidad escolar. Un 60% mencionó tener "mucho dominio" en la integración de la tecnología. Asimismo, un 50% de los estudiantes indi-

caron que tienen “mucho dominio” en la creación de un ambiente de aprendizaje y en las destrezas de comunicación de los idiomas español e inglés. Sobre el 40% indicó tener “mucho dominio” de la implantación de la enseñanza, conocimiento del proceso de aprendizaje e investigación. Para la competencia de planificación de la enseñanza, un 39.6% seleccionó tener “mucho” dominio, mientras que 37.2% indicó tener “algo de dominio”. Lo mismo ocurre con la competencia de evaluación del aprendizaje, para la cual un 37.6% tiene “mucho” dominio, y 35.2%, “algo” de dominio. Finalmente, para la competencia de dominio y conocimiento de la materia, un 48.8% de los estudiantes dijeron que tienen “algo” de dominio (véase Tabla 5).

#### Percepción de características de un maestro exitoso

Los resultados sobre las características de un maestro exitoso se recogen en la Tabla 6. Un porcentaje mayor al 80% considera “esencial” ser admirado, respetar e inspirar confianza a sus estudiantes, enseñar a sus estudiantes a aprender, ayudar a lograr autoconfianza y autoestima positiva en sus estudiantes, promover un ambiente de respeto, así como promover el desarrollo y aprovechamiento académico de los estudiantes. De la misma manera, más del 70% considera “esencial” mantener un ambiente estructurado, promover el desarrollo social y emocional de los estudiantes, preparar a los estudiantes para ser miembros útiles en la sociedad, motivar a los estudiantes a ser aprendices toda la vida, diversificar las lecciones para atender a las necesidades individuales, aprender a aprender, aprender a enseñar y aprender a emprender. Las características que también se consideraron como “esenciales”, aunque en menor porcentaje, fueron: aprender a ser, ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias, así como buscar y utilizar la retrocomunicación de los colegas. Para todas las características, la segunda categoría de mayor frecuencia fue la de “importante”. En esta escala, resalta el hecho de que ningún estudiante consideró como “no importante” mantener un ambiente estructurado y estimulante, buscar y utilizar la retrocomunicación de los colegas para mejorar el proceso de enseñanza, aprender a ser (propicia el desarrollo integral de los estudiantes) y aprender a emprender

Tabla 6

*Importancia de características para ser un maestro exitoso*

Características	Frecuencias y Porcentajes				
	Esencial	Importante	Poco importante	No es importante	Casos omitidos
Si se quiere ser un maestro exitoso. Indique cuán importante es cada una de las siguientes premisas.					
Ser admirado, respetar e inspirar confianza a sus estudiantes.	210 84%	31 12.4%	4 1.6%	1 0.4%	4 1.6%
Enseñar a sus estudiantes a aprender.	220 88%	21 8.4%	3 1.2%	2 0.8%	4 1.6%
Ayudar a que sus estudiantes logren tener un sentido de autoconfianza y autoestima positiva en la sala de clases.	202 80.8%	40 16%	3 1.2%	1 0.4%	4 1.6%
Mantener un ambiente estructurado y estimulante.	192 76.8%	51 20.4%	3 1.2%	0	4 1.6%
Promover un ambiente en el cual los estudiantes se entiendan y se respeten unos a otros.	212 84.8%	28 11.2%	3 1.2%	2 0.8%	5 2%
Ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias, tales como la solución de problemas y el pensamiento crítico.	172 68.8%	71 28.4%	3 1.2%	2 0.8%	2 0.8%
Promover el desarrollo y aprovechamiento académico de todos sus estudiantes.	200 80%	40 16%	7 2.8%	1 0.4%	2 0.8%
Promover el desarrollo social y emocional de los estudiantes.	187 74.8%	52 20.8%	6 2.4%	2 0.8%	3 1.2%
Preparar a los estudiantes para ser miembros útiles en una sociedad cívica.	180 72%	58 23.2%	8 3.2%	1 0.4%	3 1.2%
Motivar a los estudiantes a ser aprendices a lo largo de toda la vida.	194 77.6%	44 17.6%	7 2.8%	2 0.8%	3 1.2%
Buscar formas para diversificar las lecciones de manera que pueda atender las necesidades individuales de aquellos estudiantes de educación especial.	187 74.8%	49 19.6%	9 3.6%	1 0.4%	4 1.6%
Buscar y utilizar la retrocomunicación de los colegas para mejorar el proceso de enseñanza.	105 42%	54 21.6%	13 5.2%	0	78 31.2%
Aprender a ser: propicia el desarrollo integral de sus estudiantes.	171 68.4%	66 26.4%	8 3.2%	0	5 2%
Aprender a aprender: propicia que los estudiantes generen su propio conocimiento.	182 72.8%	58 23.2%	6 2.4%	2 0.8%	2 0.8%
Aprender a enseñar: estructura un enseñanza activa, dialógica, crítica y reflexiva, colaborativa; integra la tecnología, la reflexión y la investigación para propiciar el aprendizaje de sus estudiantes.	193 77.2%	43 17.2%	9 3.6%	1 0.4%	4 1.6%
Aprender a emprender: autogestiona soluciones a los retos del aprendizaje de acuerdo a su experiencia, práctica y conocimientos teóricos.	173 69.2%	63 25.2%	9 3.6%	0	5 2%

(autogestiona soluciones a los retos del aprendizaje de acuerdo a su experiencia, práctica y conocimientos teóricos).

Expectativas acerca de los profesores de la facultad de educación

Los resultados sobre los aspectos que los estudiantes consideran importantes con relación a sus expectativas sobre los profesores se encuentran en la Tabla 7. El 80% de los encuestados considera “esencial” que los profesores los preparen para evaluar y reflexionar sobre las prácticas educativas. Más del 70% considera “esencial” que los profesores tengan los conocimientos y las expe-



**Tabla 7***Expectativas de los profesores de la Facultad de Educación*

Expectativas	Frecuencias y Porcentajes				
	Esencial	Importante	Poco importante	No es importante	Casos omitidos
Indique cuán importante es cada una de las siguientes premisas con relación a lo que espera de los profesores de la Facultad					
Estén disponibles fuera del horario de clases para reuniones, discutir asuntos académicos y ofrecer orientación y consejería.	169 67.6%	71 28.4%	9 3.6%		1 0.4%
Pasen juicio cuidadoso de la calidad del trabajo realizado en mis cursos.	185 74%	58 23.2%	4 1.6%	1 0.4%	2 0.8%
Me preparen para evaluar y reflexionar sobre las prácticas educativas, de manera que mejore el proceso de enseñanza y aprendizaje	200 80%	42 16.8%	6 2.4%	1 0.4%	1 0.4%
Evalúen mi progreso en relación con los estándares profesionales y las prácticas apropiadas para la enseñanza.	180 72%	63 25.2%	5 2%	1 0.4%	1 0.4%
Evalúen mis logros en torno a las competencias, disposiciones y conocimientos sobre lo que es una enseñanza de calidad.	171 68.4%	64 25.6%	12 4.8%	2 0.8%	1 0.4%
Me enseñen de manera que ejemplifiquen la forma en que se traduce la visión filosófica del programa a la práctica educativa.	168 67.2%	69 27.6%	10 4%	2 0.8%	1 0.4%
Tengan los conocimientos y las experiencias de la realidad de las escuelas y el contexto en donde se educan nuestros estudiantes.	197 78.8%	44 17.6%	8 3.2%		1 0.4%
Utilicen estrategias de enseñanza que ejemplifiquen la vida real, utilizando el estudio de caso, simulaciones y video.	186 74.4%	53 21.2%	8 3.2%	2 0.8%	1 0.4%
Estructuren los cursos alrededor de los problemas reales que confronta el maestro en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	176 70.4%	64 25.6%	6 2.4%	1 0.4%	3 1.2%
Dediquen tiempo a ayudarme lograr un progreso académico satisfactorio.	189 75.6%	51 20.4%	6 2.4%	1 0.4%	3 1.2%
Dediquen tiempo a estructurar, integrar y reflexionar sobre las experiencias de campo que realizaré en las escuelas.	172 68.8%	66 26.4%	11 4.4%		1 0.4%
Dediquen tiempo a estructurar y evaluar los trabajos que luego serán colocados en el portafolio electrónico como muestra de mi desarrollo profesional.	179 71.6%	65 26%	4 1.6%	1 0.4%	1 0.4%

riencias de la realidad de las escuelas, dediquen tiempo a ayudarles a lograr un progreso académico satisfactorio, pasen un juicio cuidadoso de la calidad del trabajo realizado en los cursos, utilicen estrategias de enseñanza que ejemplifiquen la vida real, evalúen el progreso en relación con los estándares profesionales y las prácticas apropiadas para la enseñanza, dediquen tiempo a estructurar y evaluar los trabajos del portafolio electrónico y estructuren los cursos alrededor de problemas reales. Finalmente, sobre un 60% considera “esencial” que el profesor dedique tiempo a estructurar, integrar y reflexionar sobre las experiencias de campo; evalúen los logros en torno a las competencias, disposiciones y conociemien-

tos; disponibilidad del profesor fuera del horario de clases y que ejemplifiquen como se traduce la visión filosófica a la práctica.

Seguridad y confianza en su capacidad para ejecutar distintas tareas al entrar a un salón de clases a enseñar

En esta sección, se preguntó a los participantes que si tuvieran que entrar a un salón de clases a enseñar, cuán seguros se sentirían en su capacidad para ejecutar una serie de tareas. Sobre un 50% indicó sentirse “completamente seguros” de poder motivar a los estudiantes en tareas académicas y de poder planificar lecciones que provoquen interés y curiosidad. De la misma manera, sobre un 40% de los estudiantes indicó sentirse “completamente seguros” de poder utilizar la tecnología educativa como una herramienta de aprendizaje, además, de poder interpretar y utilizar los resultados de las pruebas estandarizadas. Para las demás tareas presentadas, sobre un 30% indicó sentirse “completamente seguro” de poder realizarlas. La única tarea que no obtuvo mayor frecuencia en sentirse “completamente seguro” fue poder realizar investigación en la sala de clases, para la cual la mayoría mencionó sentirse “muy seguro” (35.6%) o “completamente seguro” (30.6%). Para todas las demás tareas, sentirse “muy seguro” de poder realizarlas fue la segunda opción de más frecuencia, con excepción de la de manejar la incertidumbre, que obtuvo el segundo mayor porcentaje en sentirse “algo seguro”.

Aspectos importantes a aprender del Programa de Preparación de Maestros

Al indagar sobre los aspectos que los estudiantes consideran importantes aprender del programa de preparación de maestros, 78% de los encuestados considera “esencial” obtener dominio del contenido de las materias a enseñar en el grado, 72% considera esencial aprender a manejar la sala de clases, y 70% piensa que es “esencial” evaluar y dar seguimiento a los estudiantes. Asimismo, sobre 60% de los estudiantes juzgan “esencial” atender la diversidad en la sala de clases, mantener la seguridad escolar, integrar la tecnología a la sala de clases, diseñar y desarrollar currículos, y llevar una enseñanza fundamentada en los estándares de la disciplina. Un 56.8% piensa lo mismo de utilizar datos para apoyar

**Tabla 8**

*Seguridad de los estudiantes en su capacidad para ejecutar las tareas del salón de clases*

Tareas en el Salón de clase	Frecuencias y Porcentajes					
	Completamente seguro	Muy Seguro	Algo seguro	No me siento seguro	No sé lo que esto significa	Casos omitidos
Si tuviera que entrar a un salón de clases a enseñar, indique cuán seguro se sentiría sobre su capacidad para ejecutar las siguientes tareas						
Manejar la incertidumbre, haciendo preguntas y buscando las mejores soluciones a los problemas, fundamentadas en la evidencia	93 37.2%	66 26.4%	73 29.2%	14 5.6%	1 0.4%	3 1.2%
Diseñar y llevar a cabo investigación en la sala de clases.	77 30.8%	89 35.6%	55 22%	22 8.8%	4 1.6%	3 1.2%
Buscar formas para diversificar las lecciones para atender las necesidades individuales de aquellos estudiantes de educación especial.	99 39.6%	71 28.4%	49 19.6%	22 8.8%	4 1.6%	5 2%
Aplicar los resultados de investigaciones recientes al proceso de educación.	86 34.4%	81 32.4%	60 24%	14 5.6%	5 2%	4 1.6%
Tomar decisiones sobre el proceso de enseñar fundamentadas en evidencias.	88 35.2%	85 34%	51 20.4%	16 6.4%	6 2.4%	4 1.6%
Adaptar el currículo y el proceso de enseñanza para acomodar las diferencias individuales.	97 38.8%	85 34%	43 17.2%	16 6.4%	6 2.4%	3 1.2%
Planificar lecciones que provoquen el interés y la curiosidad.	134 53.6%	70 28%	30 12%	10 4%	2 0.8%	4 1.6%
Motivar a los estudiantes a participar en tareas académicas.	137 54.8%	70 28%	32 12.8%	8 3.2%		3 1.2%
Enseñar las competencias de solución de problemas, entendimiento conceptual y otros aspectos que caracterizan el pensamiento de los niveles más altos del conocimiento.	94 37.6%	77 30.8%	52 20.8%	19 7.6%	4 1.6%	4 1.6%
Utilizar la tecnología educativa como una herramienta de aprendizaje.	120 48%	70 28%	40 16%	15 6%		5 2%
Conocer los procesos a seguir para referir los estudiantes, que no han sido identificados, y que demuestran tener problemas de aprendizaje o impedimentos.	96 38.4%	65 26%	56 22.4%	27 10.8%	2 0.8%	4 1.6%
Crear experiencias de aprendizaje significativas que promuevan el entendimiento de los conceptos fundamentales de la disciplina que enseña.	97 38.8%	82 32.8%	47 18.8%	17 6.8%	2 0.8%	5 2%
Tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza tomando en consideración los resultados de los procesos de assessment y evaluación de los estudiantes.	94 37.6%	75 30%	52 20.8%	19 7.6%	7 2.8%	3 1.2%
Enseñar en un ambiente donde se utilizan las pruebas de aprovechamiento estandarizadas.	97 38.8%	83 33.2%	39 15.6%	20 8%	6 2.4%	5 2%
Interpretar y utilizar los resultados de las pruebas estandarizadas.	102 40.8%	73 29.2%	45 18%	14 5.6%	11 4.4%	5 2%

las decisiones y estimular la participación de los padres. Como segunda alternativa, todos los aspectos se consideraron “importantes” entre un 17.2% y un 32%. Vale recalcar que las categorías de “poco importante” y “no es importante” obtuvieron frecuencias de menos del 7.6% en todos los aspectos, al igual que la respuesta “no sé lo que esto significa”. Sin embargo, los aspectos de utilizar datos para apoyar las decisiones y llevar una enseñanza fundamentada en los estándares obtuvieron un 2.4% y 3.2%, respectivamente, de respuestas en que no saben lo que esto significa.

Creencias acerca del proceso enseñanza aprendizaje

En cuanto a las creencias acerca del proceso de enseñanza aprendizaje, el 70% de la muestra está “muy de acuerdo” con el postulado de que el maestro prepara al estudiante para la vida. Sobre un 60% dice estar “muy de acuerdo” con que la enseñanza de calidad incorpora la diversidad, que el éxito del estudiante depende de su esfuerzo y trabajo, y que se deben examinar las actitudes y creencias con respecto a raza, clase, género, impedimentos y orientación sexual. En ese mismo sentido, sobre un 50% está “muy de acuerdo” con que los problemas de racismo y desigualdad deben discutirse abiertamente en la sala de clases, los temas relacionados al multiculturalismo son relevantes y que la meta de la diversidad escolar es incorporar a los estudiantes a la cultura escolar. Un 45.2% y un 40.4%, respectivamente, están “muy de acuerdo” con que los maestros deben enseñar a los estudiantes a pensar críticamente sobre las políticas y acciones gubernamentales, y que es responsabilidad del maestro retar la cultura escolar que mantiene la desigualdad.

En cuanto a los postulados que se redactaron en forma negativa, un 38.4% de los participantes está “muy en desacuerdo” con que los maestros tengan bajas expectativas de los alumnos que vienen de otras culturas y países, seguido de un 22%, que contradice al indicar que está “muy de acuerdo” con este postulado. Otra contradicción que se encontró fue que un 27.2% están “de acuerdo” y un 24.4% está “en desacuerdo” con que, a pesar que los maestros deben apreciar la diversidad cultural, no es su trabajo cambiar. Para los otros ítems de este tipo, no se registran contradicciones: un 38% de los encuestados está “muy en desacuerdo”

con que es razonable que los maestros tengan bajas expectativas de los estudiantes cuya lengua materna no es el Español, seguido de un 18.4% que está “en desacuerdo”. En este mismo sentido, un 29.2% está “muy en desacuerdo” y un 26.4% está “en desacuerdo” con que los estudiantes de nivel socioeconómico más bajo ganan más porque traen menos conocimientos a la escuela.

A estos resultados se suma que, para esta sección, los porcentajes de estudiantes que contestaron “no sé” son más altos que en las anteriores: dos ítems tienen sobre 4% (es razonable que los maestros tengan bajas expectativas de los estudiantes cuya lengua materna no es el Español, y que se deben examinar las actitudes y creencias con respecto a raza, clase, género, impedimentos y orientación sexual); otros dos tienen sobre un 5% (es razonable que los maestros tengan bajas expectativas de los estudiantes que vienen de otros países, y los temas relacionados al multiculturalismo son relevantes). Asimismo, se tiene un 6% para el postulado de que, a pesar de que los maestros deben apreciar la diversidad

**Tabla 9**
*Aspectos a aprender del programa de preparación de maestros*

Aspectos a aprender	Frecuencias y Porcentajes					
	Esencial	Importante	Poco importante	No es importante	No sé lo que esto significa	Casos omitidos
Indique cuán importante es para usted aprender en el programa los siguientes aspectos						
Obtener dominio del contenido de las materias a enseñar en el grado.	195 78%	43 17.2%	6 2.4%	1 0.4%	1 0.4%	4 1.6%
Atender la diversidad en la sala de clases.	172 68.8%	65 26%	6 2.4%	3 1.2%	1 0.4%	3 1.2%
Diseñar y desarrollar currículos.	155 62%	70 28%	12 4.8%	4 1.6%	5 2%	4 1.6%
Evaluar y dar seguimiento al trabajo realizado por los estudiantes.	176 70.4%	61 24.4%	5 2%	2 0.8%	2 0.8%	4 1.6%
Utilizar datos para apoyar las decisiones sobre cómo mejorar las escuelas.	142 56.8%	80 32%	15 6%	4 1.6%	6 2.4%	3 1.2%
Llevar una enseñanza fundamentada en los estándares de contenido en la disciplina a enseñar.	155 62%	70 28%	12 4.8%	2 0.8%	8 3.2%	3 1.2%
Mantener la seguridad escolar.	166 66.4%	64 25.6%	12 4.8%	4 1.6%	1 0.4%	3 1.2%
Estimular la participación de los padres en la escuela.	142 56.8%	80 32%	19 7.6%	3 1.2%	2 0.8%	4 1.6%
Manejar la sala de clases (organización física, normas de conducta, organizar el tiempo, crear un ambiente bello y estético, entre otros).	181 72.4%	54 21.6%	10 4%	1 0.4%	1 0.4%	3 1.2%
Integrar la tecnología a la sala de clases.	161 64.4%	66 26.4%	18 7.2%	1 0.4%	1 0.4%	3 1.2%

cultural, no es su trabajo cambiar; un 6.8% para el ítem que menciona que los estudiantes de nivel socioeconómico bajo ganan más porque traen menos conocimientos a la escuela, y un 11.2% para el postulado que indica que es responsabilidad del maestro retar la cultura escolar que mantiene la desigualdad.

### Experiencia laboral

En cuanto a la experiencia laboral, el mayor porcentaje de la muestra indicó que no ha tenido experiencia de trabajo (62.8%). Los que sí la han tenido indicaron las siguientes áreas de experiencia: un 13.6% ha trabajado con el nivel preescolar; un 14%, con el nivel elemental; un 3.6%, a nivel intermedio, y un 6%, a nivel secundario. Entre otras áreas de experiencia se mencionaron las tutorías, campamentos de verano y ayudantes de maestros.

El 78.4% de la muestra no está trabajando actualmente; un 17.2% trabaja 30 horas o menos semanalmente y un 0.4% trabaja de 31 a 40 horas semanales. Entre los que trabajan, 9.2% mencionó que lo hace para cubrir sus gastos personales, un 2.4% lo hace para ayudar a mantener económicamente el hogar y por desarrollo personal, mientras que un 1.6% lo hace para cubrir los gastos universitarios. Relacionado con esto, el 9.2% de los estudiantes que trabajan lo hacen en el sector privado, un 1.2% tiene su negocio propio, un 0.8% trabaja para el gobierno y un 6.4% indicó que trabaja en otro sector. Finalmente, las posiciones que los estudiantes ocupan son muy variadas; entre las más frecuentes se tienen cajeros, secretarías y vendedores.

### Tecnología

Antes de pasar al análisis de los resultados, es importante mencionar que, para esta sección, existen alrededor de 108 casos de datos perdidos (43.2%) debido a un error en el salto de preguntas del cuestionario. Por ello, los resultados que se presentan sólo contemplan los estudiantes que contestaron esta sección.

En la sección de tecnología, se preguntó a los participantes si tenían acceso a una computadora. El 53.2% indicó que tiene acceso en el hogar, un 6.8% en su hospedaje y 4.4% en el trabajo. De igual manera, se les preguntó sobre el dominio que tiene en el uso de la misma, para lo cual un 31.6% señaló tener mucho dominio, 24% indicó que su nivel de dominio es regular y un 2.8% mencionó

**Tabla 10**

*Creencias acerca del proceso enseñanza aprendizaje*

Postulados del proceso enseñanza aprendizaje	Frecuencias y Porcentajes					
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	No sé	Casos omitidos
Indique cuán de acuerdo está con los siguientes postulados						
Examinar actitudes y creencias que tenemos con respecto a raza, clase, género, impedimentos y orientación sexual.	150 60%	65 26%	12 4.8%	7 2.8%	10 4%	6 2.4%
Los problemas de racismo y desigualdad debe discutirse abiertamente en la sala de clase.	142 56.8%	81 32.4%	17 6.8%	5 2%	2 0.8%	3 1.2%
Los temas relacionados con multiculturalismo son relevantes y deben ser tratados particularmente en algunas materias, como los estudios sociales y la literatura.	134 53.6%	88 35.2%	10 4%	1 0.4%	13 5.2%	4 1.6%
Una enseñanza de calidad incorpora la diversidad cultural y las experiencias a las lecciones y discusiones en la sala de clases.	164 65.6%	70 28%	6 2.4%		5 2%	5 2%
La meta más importante cuando se trabaja con la diversidad cultural es que los estudiantes se incorporen a la cultura escolar.	128 51.2%	91 36.4%	15 6%	1 0.4%	8 3.2%	7 2.8%
Es razonable que los maestros tengan bajas expectativas de los alumnos que vienen de otros países y culturas.	55 22%	27 10.8%	51 20.4%	96 38.4%	14 5.6%	7 2.8%
Es razonable que los maestros tengan bajas expectativas de los estudiantes cuya lengua materna no es español.	46 18.4%	36 14.4%	56 22.4%	95 38%	12 4.8%	5 2%
Es responsabilidad del maestro retar la cultura escolar que mantiene la desigualdad.	101 40.4%	74 29.6%	13 5.2%	28 11.2%	28 11.2%	6 2.4%
Los maestros deben enseñar a los estudiantes a pensar críticamente sobre las políticas y acciones gubernamentales.	113 45.2%	95 38%	26 10.4%	8 3.2%	5 2%	3 1.2%
Los estudiantes de nivel socioeconómico bajo ganan más en la escuela porque traen menos conocimientos a la sala de clases.	47 18.8%	41 16.4%	66 26.4%	73 29.2%	17 6.8%	6 2.4%
A pesar de que los maestros deben apreciar la diversidad, no es parte de su trabajo cambiar la sociedad.	55 22%	68 27.2%	61 24.4%	43 17.2%	15 6%	8 3.2%
El éxito de un estudiante depende primordialmente del esfuerzo y el trabajo que pone en la escuela.	157 62.8%	66 26.4%	16 6.4%	4 1.6%	2 0.8%	5 2%
La realidad es que el trabajo de un maestro consiste en preparar a los estudiantes para la vida que ellos van liderar.	175 70%	62 24.8%	3 1.2%	2 0.8%	1 0.4%	7 2.8%

tener poco dominio. Sólo un 0.4% indicó que no tiene dominio en el uso de la computadora. Con respecto al acceso a Internet, un 21.2% indicó que tiene acceso a DSL, 12% utiliza algún servicio de cable, un 9.6% tiene acceso a “dial-up”, mientras que un 5.6% no tiene acceso a Internet. Entre las contestaciones, 5.2% señalo que

tiene otro tipo de conexión (entre ellos, los estudiantes mencionaron DMAX, wireless y MODEM).

En cuanto al dominio sobre el uso de los recursos de información, se advierte que un 47.6% tienen mucho dominio del correo electrónico, 45.2% tiene mucho dominio del procesador de palabras, 41.2% tiene mucho dominio de recursos en Internet, un 39.6% tiene mucho dominio con el uso de una cámara digital, un 37% también tiene mucho dominio de presentaciones y tertulias electrónicas, seguidos por un 36.4% que tiene mucho dominio de reproductores de música digital. Por su parte, un 30% indicó tener algo de dominio de hojas electrónicas, y sobre un 20% dijo tener algo de dominio de pintura electrónica, programas de publicaciones electrónicas y digitalización de imágenes. Finalmente, un 40.4% indicó no tener dominio en software para bancos de datos, 34% no tiene nada de dominio para crear páginas web y un 20% no tiene nada de dominio en el manejo de recursos bibliográficos en línea.

En términos de la integración de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje, se tuvieron 124 datos omitidos, es decir 49.6%. Entre los que sí respondieron, un 36% indicó haber integrado la tecnología en el proceso enseñanza aprendizaje, mientras que 14.4% no lo hizo.

### Planes y metas

Con respecto a los planes y metas que tienen los estudiantes al ingresar a la Facultad de Educación, el 53.6% ha decidido la concentración que desea obtener mientras que un 40% no ha decidido aún. Entre los que ya han tomado la decisión, el 12% lo hará en el área de preescolar, 23.3% se concentrará en elemental y un 64.7% lo hará en secundaria. De los estudiantes que planean especializarse en educación elemental, el 44.7% lo hará en K-3 y un 55.2% lo hará de Cuarto a Sexto grado. Los que se concentrarán en secundaria se distribuyen en el área de especialización de la siguiente forma: 5% en Ciencias, 3.6% en Español, 2% en Sociales, 3.6% en Inglés, 4% en Matemáticas y un 3.6% en Teatro. En adición, se pregunta sobre sus metas respecto a una segunda concentración; los resultados indicaron que un 32% de la muestra piensa



**Tabla 11**
*Dominio de los recursos de información*

Recursos de Información	Frecuencias y porcentajes			
	Mucho	Algo	Nada	Casos omitidos
Procesador de palabras (ej. Word, Works).	113 45.2%	26 10.4%	3 1.2%	108 43.2%
Presentaciones electrónicas (ej. PowerPoint)	94 37.6%	42 16.8%	6 2.4%	108 43.2%
Hojas de cálculo (ej. Excel)	27 10.8%	75 30%	39 15.6%	109 43.6%
Software para bancos de datos (ej. Access, SPSS)	9 3.6%	31 12.4%	101 40.4%	109 43.6%
Digitalización de imágenes	41 16.4%	56 22.4%	44 17.6%	109 43.6%
Cámara fotográfica digital	99 39.6%	32 12.8%	10 4%	109 43.6%
Dibujo y pintura electrónica	28 11.2%	65 26%	49 19.6%	108 43.2%
Recursos en la Internet	103 41.2%	33 13.2%	6 2.4%	108 43.2%
Tertulias electrónicas (ej. Chats)	93 37.2%	35 14%	14 5.6%	108 43.2%
Recursos bibliográficos en línea (ej. ERIC, Proquest, EBSCO)	43 17.2%	48 19.2%	50 20%	109 43.6%
Programas de publicaciones electrónicas (ej. Publisher, Indesign)	39 15.6%	59 23.6%	42 16.8%	110 44%
Correo electrónico	119 47.6%	16 6.4%	4 1.6%	110 44%
Crear páginas web (ej. HTML, FrontPage, Dreamweaver, flash)	21 8.4%	36 14.4%	85 34%	108 43.2%
Reproductores de música digital (mp3 players, iPods, etc.)	91 36.4%	34 13.6%	17 6.8%	108 43.2%
Cámara de video	68 27.2%	49 19.6%	24 9.6%	109 43.6%

hacer una segunda concentración, 10.8% no lo hará y un 56.7% no saben todavía.

También se preguntó a los participantes en qué ambiente piensan llevar a cabo su práctica docente, para lo cual un 46.6% no ha decidido; 39% piensa hacerlo en una escuela pública; 9.3%, en una escuela privada religiosa; 3.0%, en una escuela privada laica, y 2.1%, en otro ambiente. Los resultados son diferentes cuando se pregunta sobre el ambiente en el cual desean realizar las experiencias de campo. Para esto, un 62.7% desea hacerlo en una escuela pública;

16.4%, en una privada religiosa; 11.4%, en una privada laica; 8%, en otro ambiente, y sólo un 0.9% indicó que no ha decidido.

El 70.7% de la muestra tiene proyectado completar su bachillerato en 4 años, 15.9% piensa hacerlo en menos de 4 años y un 12.6% en 5 años. Fue bastante positivo encontrar que un 42.9% aspira obtener un doctorado como grado más alto de estudio, seguido por un 37.1% que desea obtener una maestría. Sólo un 11.8% desea obtener un bachillerato, 2.4% un pos bachillerato y 1.2% un grado asociado.

Uno de los resultados más impactantes de este estudio fue que el 48.3% de la muestra no planifica ejercer como maestro, mientras que sólo un 32.2% piensa hacerlo por más de 21 años. A esto se agrega que un 7.2% piensa ejercer como maestro de 1 a 5 años; 5.6%, de 6 a 10 años; 4.2%, de 16 a 20 años, y 3%, de 11 a 15 años. Una de las razones por las cuales los estudiantes no planean ejercer como maestros es porque piensan cambiar de carrera, mientras que los que contestaron que desean hacerlo manifestaron que sienten que es su vocación y que les gusta enseñar.

### Visión y Filosofía

Como se puede observar en la Tabla 12 con respecto a las visiones y filosofías de la educación, entre un 61.2% y un 80.8% de los estudiantes encuestados indicó estar totalmente de acuerdo con estos postulados. El que no obtuvo un gran porcentaje para el valor de totalmente de acuerdo es el que indica que es más práctico estructurar la misma tarea para todos los estudiantes, con un 54.4% de estudiantes que indicó estar totalmente de acuerdo y 34% que se ubicó en un punto medio. De la misma forma, el postulado que establece que, a pesar que la motivación es útil, ésta no debe determinar el contenido a estudiar, obtuvo un 53.6% para totalmente de acuerdo y un 29.2% en el punto medio. Lo mismo ocurre cuando se les pregunta si parte más significativa en el proceso de enseñanza es el contenido curricular, el cual refleja lo que la comunidad considera importante en términos de lo que los estudiantes deben aprender. Para este último enunciado, un 58% indicó estar totalmente de acuerdo, y un 35.6% se ubica en el punto medio.

**Tabla 12**
*Visiones y filosofías de la educación*

Visiones y Filosofías	Frecuencias y Porcentajes			
	Totalmente de acuerdo		Totalmente en desacuerdo	Casos omitidos
Indique cuán de acuerdo está con las siguientes visiones y filosofías de la educación. Aprender a ser maestro....				
Significa que debo concentrar mis esfuerzos en el dominio de las disciplinas que voy a enseñar.	182 72.8%	52 20.8%	9 3.6%	7 2.8%
Implica conocerse a sí mismo y a sus estudiantes de tal forma que pueda desarrollar criterios propios para la toma de decisiones.	200 80%	39 15.6%	4 1.6%	7 2.8%
Significa que cada individuo es capaz de construir su propio conocimiento, en interacción con otros y el mundo.	192 76.8%	46 18.4%	5 2%	7 2.8%
Significa que el maestro es capaz de aplicar las teorías de enseñanza y aprendizaje adquiridas de manera que los conocimientos establecidos sean impartidos a todos.	192 76.8%	42 16.8%	8 3.2%	8 3.2%
Aprender a enseñar....				
Significa que se produce aprendizaje en el proceso mismo de enseñar y se produce aprovechamiento en el proceso de aprender.	185 74%	52 20.8%	4 1.6%	9 3.6%
Implica facilitar el aprendizaje haciendo buen uso de los libros de texto, ejercicios de práctica y exámenes.	172 68.8%	63 25.2%	7 2.8%	8 3.2%
Significa entender que las nuevas tecnologías son un medio de instrucción dirigido a facilitar la reproducción de conocimiento.	168 67.2%	68 27.2%	6 2.4%	8 3.2%
Implica respetar la diversidad cultural, mantener un ambiente participativo y fomentar una cultura de paz.	202 80.8%	35 14%	5 2%	8 3.2%
Aprender a emprender significa tener un amplio conocimiento de las teorías de enseñanza para implantarlas en la sala de clases.	177 70.8%	57 22.8%	3 1.2%	13 5.2%
Aprender a emprender implica conocer el escenario social donde voy a trabajar, de manera que pueda ser efectivo en el mismo y contribuya de manera positiva a mantener la visión establecida por la escuela.	173 69.2%	61 24.4%	4 1.6%	12 4.8%
Mi rol como maestro es el de facilitador. Trato de proveer oportunidades y recursos a mis estudiantes para que puedan descubrir y construir conceptos por ellos mismos.	177 70.8%	56 22.4%	4 1.4%	13 5.2%
La parte más importante del proceso de enseñanza consiste en motivar a los estudiantes a "tener sentido" o pensar.	174 69.6%	55 22%	8 3.2%	13 5.2%
Familiarizarse con diferentes ideas y destrezas es útil para los estudiantes aún cuando su entendimiento sea limitado. Más tarde cuando estén en el nivel universitario, quizás, aprenderán estas cosas de manera más detallada.	163 65.2%	65 26%	10 4%	12 4.8%
Para los estudiantes es crítico que se interesen en hacer el trabajo académico –el interés y el esfuerzo son más importantes que la materia que se esté estudiando.	153 61.2%	74 29.6%	10 4%	13 5.2%
Es más práctico estructurar la misma tarea para todos los estudiantes, para así atemperar la enseñanza a los lapsos cortos de atención de los estudiantes y los períodos de clase establecidos.	136 54.4%	85 34%	14 5.6%	15 6%
Aprender a ser maestro significa asumir responsabilidad con mi desarrollo integral.	179 71.6%	53 21.2%	5 2%	13 5.2%
Aprender a ser maestro implica conocer el currículo y los requisitos de la escuela, para guiar a los estudiantes a lograr y cumplir con los mismos a cabalidad.	178 71.2%	54 21.6%	5 2%	13 5.2%

**Tabla 12***Visiones y filosofías de la educación, cont.*

Visiones y Filosofías	Frecuencias y Porcentajes			
	Totalmente de acuerdo	Totalmente en desacuerdo	Casos omitidos	
Indique cuán de acuerdo está con las siguientes visiones y filosofías de la educación. Aprender a ser maestro....				
Aprender a aprender significa que el maestro es capaz de investigar y reflexionar sobre su conocimiento y práctica, para asegurar una experiencia personalizada al estudiante.	182 72.8%	47 18.8%	8 3.2%	13 5.2%
Aprender a enseñar significa tener conocimiento dominio y las competencias para estructurar la enseñanza, reforzar y provocar el aprendizaje en otros.	194 77.6%	41 16.4%	2 0.8%	13 5.2%
Aprender a enseñar implica facilitar el aprendizaje activo, dialógico, crítico, reflexivo y colaborativo.	185 74%	50 20%	2 0.8%	13 5.2%
Aprender a enseñar requiere entender que la tecnología es una herramienta cognitiva que facilita la construcción del conocimiento y su difusión.	171 68.4%	57 22.8%	9 3.6%	13 5.2%
Aprender a enseñar implica estructura la misma enseñanza para todos, mantener un ambiente ordenado y fomentar la disciplina en la sala de clase.	184 73.6%	48 19.2%	6 2.4%	12 4.8%
Aprender a emprender significa cobrar conciencia de los vínculos entre el discurso teórico y la experiencia en la práctica educativa.	156 62.4%	76 30.4%	5 2%	13 5.2%
Aprender a emprender implica tener un conocimiento y unas experiencias en diversos escenarios sociales que me permitan elaborar teoría, buscar soluciones a los problemas y retos educativos, de manera que se traduzcan a prácticas concretas y eficaces.	174 69.6%	59 23.6%	5 2%	12 4.8%
Mi rol como maestro consiste en explicar y enseñar a los estudiantes cómo hacer el trabajo y asignarles tareas específicas para practicar las destrezas que deben dominar.	181 72.4%	53 21.2%	3 1.2%	13 5.2%
La parte más importante en el proceso de enseñanza es el contenido curricular, el cual refleja lo que la comunidad considera importante en términos de lo que los estudiantes deben aprender.	145 58%	89 35.6%	4 1.6%	12 4.8%
Es mejor que los estudiantes dominen bien algunas ideas y destrezas complejas, de manera que aprendan lo que significa tener un entendimiento profundo.	177 70.8%	52 20.8%	9 3.6%	12 4.8%
A pesar que la motivación es útil, ésta no debe determinar el contenido a estudiar.	134 53.6%	73 29.2%	30 12%	13 5.2%
Es una buena idea tener una variedad de actividades en la sala de clases.	185 74%	49 19.6%	4 1.6%	12 4.8%

## ■ Conclusiones

Entre los resultados más sobresalientes se tiene que una gran parte de los estudiantes proviene de familias donde hay maestros: 58.5% tiene algún familiar que es maestro; 11% tiene a su padre como maestro y para 12% sus madres son maestras. Asimismo, la mayor parte de los estudiantes no se encuentra trabajando actualmente (81.7%), mientras que un 62% no ha tenido alguna experiencia de trabajo.

Resalta el hecho de que sólo para un 65% de este grupo de estudiantes la Facultad de Educación fue su primera opción; sólo 57% ha decidido el área de concentración que hará; 46% no ha decidido dónde realizará su práctica docente, y un 48% no planifica ejercer como maestro. Sin embargo, pese a que el porcentaje de estudiantes para los cuales la facultad de educación fue su primera opción no es tan alto y dado el porcentaje anterior de aquellos que no planifican ejercer como maestros, un 42.9% aspira a obtener un doctorado como grado más alto de estudio, seguido por un 37.1% que desea obtener una maestría. Este hecho es bastante positivo.

Con respecto al Programa de Preparación de Maestros, los factores que consideraron importantes en su elección fueron la oportunidad de un mejor empleo, la reputación académica del programa y el deseo de obtener una licencia de maestro. En este mismo sentido, las metas del programa consideradas como esenciales fueron de tipo altruista: ayudar a niños y adolescentes a alcanzar su más alto potencial, aprender a ayudar a otras personas que tienen dificultades de aprendizaje y aprender cómo aprenden los estudiantes para mejorar su aprendizaje. Aproximadamente un 80% de estos estudiantes considera “esencial” que los profesores los preparen para evaluar y reflexionar sobre las prácticas educativas.

Asimismo, fue interesante encontrar que los estudiantes de nuevo ingreso se perciben con “mucho dominio” de las competencias del programa. Sin embargo, cuando se contempla el tema de creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, no presentan gran seguridad cuando se trata de retar o confrontar las desigualdades en la educación. Esto se observa en el ítem que indica que es deber del maestro retar a la cultura escolar, ya que obtuvo el porcentaje más bajo en las respuestas de “muy de acuerdo” (41.4%); un 11% respondió “no sé” a esta pregunta. A esto se suma que sólo un 25% está en desacuerdo con que a pesar de que los maestros deben apreciar la diversidad cultural, no es su deber cambiar.

## REFERENCIAS

- Álvarez, M., Camacho-Isaac, W. & Figueroa, C. (2004). *Perfil del ingresado a las instituciones de educación superior de Puerto Rico, 1996-2002*. San Juan, PR: Consejo de Educación Superior.
- Book, C. L. & Freeman, D. J. (1986). Differences in entry characteristics of elementary and secondary teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 37(2), 47-51.
- Book, C., Freeman, D. & Brousseau, B. (1987). Comparing academic backgrounds and career aspirations of education and non-education majors. *Journal of Teacher Education*, 36(3), 27-30.
- Brown, M. (1992). Caribbean first-year teachers' reasons for choosing teaching as a career. *Journal of Education for Teaching*, 18(2). Retrieved September 30, 2008, from Academic Search Premier database.
- Cochran-Smith, M. (2005). Studying teacher education: What we know and need to know. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 301-306.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd. ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Fowler, F. J., Jr. (2008). *Survey research methods* (4th. ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2000). *How to design and evaluate research in education* (4th. ed.). Boston, MA: McGraw-Hill Companies.
- Hiebert, J., Morris, A. K., Berk, D. & Jansen, A. (2007). Preparing teachers to learn from teaching. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 47-61.
- Muller, A. & Skamp, K. (2003). Teacher candidates talk: Listen to the unsteady beat of learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 428-440. Retrieved August 28, 2008, from <http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID= CEE442D049K0L1TK6LNV>
- National Center for Education Statistics. (2007). To teach or not to teach. Retrieved October 10, 2008 from <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid= 2007163-23k-2007-07-31>
- National Center for Education Statistics. (2008). Teacher career choices. Retrieve October 10, 2008 from <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid= 2008153-24k-2008-04-29>
- Roberson, S. D., Keith, T. Z. & Page, E. B. (1983). Now who aspires to teach? *Educational Researcher*, 12, 13-21.

- Stotsky, S. (2006). Who should be accountable for what beginning teachers need to know? *Journal of Teacher Education*, 57(3), 256-268.
- U.S. Department of Education. (2004). *Four pillars of No Child Left Behind*. Recuperado el 11 de noviembre de 2007, de <http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/4pillars.html>
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.
- Wilson, S. M., Floden, R. E. & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations*. Recuperado el 11 de enero de 2008 de <http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf>
- Vegas, E., Murnane, R.J., & Willett, J.B. (2001). From high school to teaching: Many steps, who makes it? *Teachers College Record*, 103(3), 427-449.