

## **ANALISIS COMPARATIVO DE LOS ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LOS CURSOS DE EDUCACION SEGUN LA FACULTAD DE PROCEDENCIA**

*Jennie Rivera de Damiani*  
*Investigadora Asociada*

### **Introducción**

Las instituciones universitarias necesitan información precisa acerca de los resultados e impactos de los servicios académicos que ofrecen. Esta información permite armonizar los componentes del currículo y los ofrecimientos con las necesidades y expectativas de los estudiantes, quienes reciben el servicio. Para toda unidad académica universitaria es necesario conocer a quién brinda sus servicios y a la vez cuáles son las metas, preferencias y percepciones de los estudiantes que toman cursos en sus unidades (Ewell, 1986).

La Facultad de Educación, consciente de la necesidad de tener información acerca de los resultados e impacto de los servicios académicos que ofrece, inició un estudio dirigido a conocer las características e intereses particulares de los estudiantes que se matriculan en sus cursos. Esta inquietud llevó a la realización de un estudio en el cual colaboró activamente el Dr. Aristeo Rivera Zayas. En su carácter de psicólogo, el Dr. Rivera Zayas participó en el diseño de una escala de actitudes hacia el magisterio la cual se convirtió en un aspecto sobresaliente del estudio.

Al revisar las estadísticas sobre matrícula se encontró que la Facultad de Educación ofrece servicios académicos a un número considerable de estudiantes procedentes de otras facultades. Para el año 1990-91 se matricularon al nivel subgraduado alrededor de 9,104 estudiantes-sección

distribuidos en los diversos cursos que se ofrecieron. De éstos, 4,800 (52.72 por ciento) procedían de otras facultades del Recinto o fueron clasificados como otros (clasificados 080, estudiantes no clasificados en ninguna facultad o ya graduados) y 4,304 (47.28 por ciento) pertenecían a la de Educación. (Ver Anejo 1).

En el análisis de los servicios que ofrece esta Facultad, se observa que el 52.8 por ciento está brindándose a estudiantes de otras facultades o a estudiantes ya graduados. Esto lleva a cuestionarse una serie de planteamientos relacionados con intereses, actitudes y preferencias profesionales, entre otros, de ambos grupos de estudiantes, los de educación y los de otras facultades. Si los servicios van dirigidos principalmente al logro del objetivo de preparar profesionales de la educación, (Misión y Objetivos de la Facultad de Educación, 1989) es imperativo preguntarse cómo se cumple este objetivo con los estudiantes de otras facultades que no reciben la preparación integral de la Facultad de Educación, pero sí interesan ser maestros, o cómo se atiende esa población, que aunque no precisamente dirigida a la profesión del magisterio, se allega a la facultad a recibir sus servicios académicos.

Por otro lado, la agencia acreditadora de la Facultad de Educación (NCATE, 1979) ha señalado preocupación por este sector de la población estudiantil. El señalamiento no se fundamenta tanto en el hecho de que el estudiante pertenezca a otra facultad, sino en cuán adecuadamente estos estudiantes reciben orientación, y si el currículo que siguen está en consonancia con la política curricular formulada para los estudiantes regulares de la Facultad.

Por lo expuesto anteriormente, el presente estudio realizó un análisis comparativo entre una muestra de los estudiantes matriculados en los cursos de la Facultad de Educación. Este análisis se realizó a dos niveles: estudiantes clasificados en educación y aquellos estudiantes procedentes de otras facultades. Esta comparación se llevó a cabo en términos de: escala de actitudes (valores, preferencias profesionales, percepción del sistema educativo y sus componentes), razón para tomar los cursos en educación, metas y características o visión que tiene del maestro.

### **Selección, reclutamiento y preparación del maestro ideal: perspectivas de análisis**

Son muchos los elementos que intervienen en el proceso de preparar, formar, capacitar o educar nuestros ciudadanos. En este aspecto intervienen las instituciones universitarias, quienes deben armonizar las divergencias que puedan existir entre la demanda de recursos humanos y sus ofertas educativas. No menos vital o esencial es la aportación que brindan los maestros informales y los formales (profesionales) en toda sociedad. Esto nos lleva a plantearnos, en el ámbito de la preparación formal o profesional de los maestros, cómo atraer a los mejores candidatos a un campo de trabajo tan fundamental en todo grupo social organizado.

Surgen planteamientos interesantes de cuál es el profesor ideal en educación. La esencia de la vida universitaria se fundamenta en el compromiso del saber (Ley Universitaria, 1966) y esto debe caracterizar la preparación de los maestros. Todo educador que no comparta este compromiso contribuye a una educación académica de segunda categoría (Wisniewski, 1986). Lo que se pretende enfatizar es la imperativa

necesidad de brindar una educación de calidad a los maestros, lograr preparar maestros ideales. Wisniewski (1986) señala que la búsqueda y realización de esta figura educativa ideal no es definida por el diccionario como un estándar de perfección. Hay que reconocer que la interacción en que se involucra un profesor es múltiple y se visualiza desde diversas perspectivas las cuales forman una amalgama compuesta por los estudiantes, otros profesores, principales, administradores, padres y la comunidad en general. Idealmente el maestro debe poseer la capacidad de motivar en el aprendizaje comunicándole a otros tal motivación hasta lograr atraer a sus estudiantes a un crecimiento integral. Esta labor no la puede desempeñar un sólo individuo, sino que hay que reclutar hombres y mujeres que estén en la disposición de aportar lo máximo de sí (Wisniewski, 1986). Eso requeriría disciplina, entrenamiento, desarrollo colegial, experiencia práctica, servicios constantes y, por lo tanto, compromiso de renovar sus conocimientos a base del mismo espíritu de compromiso de compartirlo con sus estudiantes. Sin embargo, si los candidatos al magisterio no son idóneos, ¿cómo alcanzarán lo anterior?

Esta inquietud plantea un gran reto a las escuelas o facultades de educación. Los cuestionamientos se amplían incluyendo los años de estudio requeridos para la preparación de los profesionales, así como los programas curriculares y las metodologías de enseñanza implantadas. Pero, ante el clamor de profesionalizar la enseñanza (Darling-Hammond, 1985) se debe retornar a los primeros planteamientos de atracción, reclutamiento y selección de buenos candidatos a las facultades de educación.

La consigna en muchos estados de la nación norteamericana es "Mejores maestros para el año 2000". En muchos lugares se han requerido reformas básicas y en Puerto Rico se ha consignado igual realidad con la Ley Orgánica (Ley 68, 1990). Para afrontar las demandas operacionales de una reforma educativa es imperativo atraer estudiantes que se interesen en el magisterio como campo de trabajo profesional. Los programas de preparación en los diferentes centros universitarios deben ser revisados y, por lo tanto, requieren una reforma en sí mismos (Clark, 1984). Este reclamo no es nuevo. Desde 1928 Henry Holmes, de la Escuela Graduada en Harvard, apuntó hacia la importancia de programas de preparación de maestros como algo altamente significativo en la formación de la nación. El reclutamiento de maestros estudiantes y la experiencia con programas sustantivos en el nivel subgraduado es clave para atraer el interés de otros estudiantes a las diferentes especialidades educativas. Si más de 1,500 instituciones participan en los Estados Unidos en la preparación de maestros para el nivel escolar es responsabilidad de éstas, sobre todo las que en forma seria y completa brindan una preparación balanceada, el crear los incentivos que atraigan buenos candidatos y posteriormente profesionales comprometidos con sus trabajos en los diferentes escenarios educativos, como señala Dereck Bok, Presidente de la Universidad de Harvard, (1987).

Es comprensible que los estudiantes universitarios aspiren a completar una carrera profesional que les brinde satisfacciones tanto materiales como emocionales y que les permita a la vez desarrollarse en la sociedad en todos los órdenes. Pero, al buscar los prospectos para llenar

las demandas del campo educativo es necesario ser realista. No todos los estudiantes talentosos están inclinados a engrosar las filas del magisterio. Si muchos llegan, a veces lo hacen con el racional de que esta profesión les sirva de trampolín al inicio de sus intereses profesionales o al final de sus carreras (Bok, 1987). Ahora, si una universidad se interesa en atraer el mejor recurso humano para formar esta fuerza laboral magisterial, hay que buscar las maneras de expandir los ofrecimientos. En otras palabras, que se brinde una educación que posea componentes vitales tales como: profesores competentes en los centros de adiestramientos; currículos adecuados que incluyan fases conceptuales, investigativas y prácticas; destrezas tecnológicas; materiales pertinentes; tiempo adecuado de preparación; incentivos económicos y otros. Resumiendo, no se debe escatimar en esfuerzos humanos y materiales para que las facultades de educación se constituyan en centros profesionales atractivos aún para aquellos estudiantes que, siendo talentosos, optan por otras profesiones. Lo anterior no es otra cosa que un llamado a la revolución pero una gentil revolución (Clark, 1984) donde los sectores públicos y privados aporten a la reforma.

Si la preparación de maestros se visualiza como una misión de vital importancia para la sociedad, nadie debe ser considerado extremadamente "brillante" o "talentoso" para que por ello descarte el ser un buen maestro (Woodring, 1987). Lo importante es que se brinde a los estudiantes maestros una educación liberal en consonancia con una especializada.

Ante el interés de atraer estudiantes académicamente talentosos a la enseñanza se ha producido un gran número de informes y libros describiendo los problemas en el campo de educación y brindando

sugerencias de posibles soluciones. La literatura indica que en general la enseñanza no es una carrera atractiva para los estudiantes de mayor capacidad académica (Weaver, 1981; Educational Testing Science, 1983; Darling-Hammond, 1984; Clark, 1984, citados por M. Kapel, Mour and D. Kapel, 1987, entre otros). Estos autores indican, además, que los individuos más talentosos académicamente que han incursionado en esta profesión no permanecen como maestros al compararlos con los menos talentosos. De ahí que muchas instituciones dedicadas a la preparación de maestros hayan bajado los estándares de admisión y graduación. Muchos de estos autores y analistas creen que una razón importante para que los estudiantes talentosos eviten seleccionar la enseñanza como profesión es la percepción de la falta de calidad académica, reto y rigor en los programas y cursos preparatorios (M. Kapel, Mour and D. Kapel, 1987). Ante este planteamiento se proponen una diversidad de soluciones y programas modelos para atraer a los estudiantes talentosos.

Varias universidades han implantado diversos programas con el fin de lograr una preparación de excelencia en la profesión del magisterio. Uno de ellos es el programa MAT (Master of Arts in Teaching, en Harvard) que recibía sólo estudiantes de artes liberales con estándares académicos altos. Este programa facilitaba que los estudiantes tomaran cursos graduados en las disciplinas que ellos planificaban enseñar, desarrollándose excelentes maestros. Algunos de estos programas hacen énfasis en las artes liberales para que la calidad de la preparación de los maestros de escuelas públicas de Estados Unidos sea la adecuada. Específicamente, los autores consultados de una u otra manera enfatizan que los estudiantes maestros deben ser expuestos a un programa de

educación de cuatro años y un quinto año de preparación profesional (Bok, 1987; Woodring, 1987; Engel, 1989). Esta es una proposición antigua, que data de más de 30 años si recordamos a W. Earl Armstrong (1957), a James Conant (1963) y más recientemente el informe de Holmes Group de Michigan (1986). La filosofía detrás de estos planteamientos es que los maestros necesitan una educación fuerte en artes liberales y una firme comprensión de la materia que enseñan.

El modelo TEAGS (Teacher Education for Academically Gifted Students) es uno que presenta dos elementos básicos en la preparación del maestro: el teórico y el práctico. Intenta no sólo atraer sino retener los estudiantes talentosos brindando el rigor y los retos que el modelo demanda. Este modelo enfoca los componentes de estudios pre-profesionales (ciencias sociales y del comportamiento) y profesionales. Se visualiza su diseño para el nivel elemental y consta de tres años de preparación sobre una base de educación liberal de dos años. El mismo fue impulsado por la Escuela de Educación de la Universidad de Louisville, y consistía de dos elementos esenciales, el componente teórico y el práctico o experiencias de campo. El primero debe ser fundamentado en el estudio de los clásicos relacionados con la enseñanza y los procesos de aprendizaje. El segundo (práctico) requerirá que los estudiantes estén dos días por semana en un salón de clases como asistentes de maestros. Los autores sugieren tres divisiones para este programa del modelo TEAGS:

1. En el primer año se enfocará la educación como una institución sobresaliendo los fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, políticos y económicos.



2. En el segundo año el estudiante será el foco de estudio e incluirá temas como teorías de aprendizaje, desarrollo físico y social del niño y del adolescente, desarrollo lingüístico y desarrollo del intelecto.
3. En el tercer año se dará énfasis al contenido, o sea, al área de especialización. Esta fase se yuxtapone con la culminación del componente de la experiencia de campo.

A través de este modelo (TEAGS) se intenta expandir la visión del maestro sobre su profesionalismo y se visualiza como interrelacionado con todo el quehacer comunitario. Esto trae como consecuencia que se perciba el magisterio como una profesión con amplios horizontes (M. Kapel, Mour and D. Kapel, 1987).

Otro de los programas presentados para atraer estudiantes talentosos al magisterio fue el adoptado por la Escuela Graduada de Educación de Harvard, denominado UTEP (Undergraduate Teacher Education Program, Murphy, 1987). Se inició reclutando treinta estudiantes que representaban los adultos brillantes que los reformadores escolares están siempre buscando. Al hacer la investigación la interrogante planteada fue la siguiente: ¿por qué estos estudiantes brillantes, con tantas opciones disponibles, seleccionan el convertirse en maestros de escuela pública? Se hicieron cuatro observaciones:

1. Los estudiantes son atraídos a la enseñanza por su deseo de proveer un servicio a otros y a la sociedad. Esta opción fue seleccionada como la razón principal por tres cuartas partes del grupo.
2. Las experiencias tempranas en la enseñanza de estos estudiantes jugaron un rol importante para motivarlos a ser maestros. Casi

siempre se iniciaron como estudiantes tutores o consejeros en el nivel secundario y el ser maestro constituyó una forma de darle continuidad a ese interés.

3. Los maestros de escuela superior desempeñaron un papel primordial en los participantes iniciales de UTEP, y también les ayudaron para tomar la decisión posterior de convertirse en maestros. La educación es así visualizada como una oportunidad de proveer un modelo para otros. (Clark, 1987).
4. Los estudiantes de UTEP proyectaron su compromiso profundo con la enseñanza en escuelas públicas, pero no necesariamente como una carrera para toda la vida. Esto es, la enseñanza se visualiza como una oportunidad temporera entre estudios colegiales y escuelas graduadas, como una experiencia de aprendizaje o, como una forma de ayudarles a decidir el futuro.

Programas como los anteriores requieren desarrollar estrategias que brinden oportunidades adicionales para la enseñanza, unidas al reconocimiento de recompensas que puede brindar la educación como una posible profesión. Murphy (1987) sugiere lo anterior y añade la necesidad de reclutar un gran número de candidatos no tradicionales para la enseñanza. Igualmente, necesitan fortalecerse los programas de adiestramiento de maestros, aunque implique explorar modelos dinámicos que combinen estudios pedagógicos con materias de estudio y la educación del estudiante maestro con el seguimiento correspondiente en el campo de trabajo (inducción).

Ante el cuadro anterior se sigue y se seguirán realizando innumerables investigaciones de cómo atraer y mantener estudiantes de otros campos al mundo del magisterio. Hay muchas vías para analizar este fenómeno y en conjunto visualizar el rol del estudiante maestro en el desarrollo de nuevas perspectivas en torno a la enseñanza, entendida ésta como campo profesional. De la misma forma se han desarrollado investigaciones dirigidas a explorar cuestionamientos básicos como: ¿cuáles son las perspectivas del grupo de estudiantes maestros en el inicio del semestre final de sus estudios profesionales?; ¿qué cambios se dan en esas perspectivas durante las primeras quince semanas de su experiencia como profesional en el salón de clases?; ¿cuál es la contribución relativa de su contexto personal (e.g. teorías educativas, metas, datos biográficos) y del contexto institucional para el desarrollo de sus perspectivas como maestro? Esto constituye una cadena, estudiantes-maestros llegan a la sala de clases y son impactados por sus estudiantes para que a su vez éstos visualicen el magisterio como una alternativa recomendable para su futuro profesional (Tabachnick and Zeichner, 1984). Desde luego, este proceso debe considerarse como una realidad de naturaleza heterogénea en las perspectivas del estudiante-maestro, que a su vez corresponde a una variedad de perspectivas existentes en la profesión magisterial como un todo. Es un proceso de socialización altamente complejo, que sin duda siempre influirá en el desarrollo e implantación de esta profesión en cada contexto social.

Puerto Rico y la Facultad de Educación no han estado ajenos a esta preocupación que se ha señalado. Qué profesional se está preparando, cuál es el que visualizamos. A estas interrogantes responde en parte la Ley de Reforma Educativa en Puerto Rico (Ley 68) y las revisiones curriculares de esta Facultad, las cuales han dado inicio con el documento Misión y Objetivos (1989). Todas estas revisiones surgen ante la inquietud de mejorar la calidad en la preparación de maestros, que a su vez exigen la reorientación de los programas de los colegios de educación. Uno de los proyectos hacia esa dirección lo constituyó el Programa Innovador en la Preparación de Maestros que se inició en la Facultad de Educación durante el 1988. Este tenía como objetivo atraer hacia el magisterio estudiantes talentosos, con interés en la profesión, proveyéndoles experiencias tempranas en su vida universitaria, además de otras actividades afines a la educación. En el Programa participaron 35 estudiantes. Lamentablemente, no se le dio seguimiento a esta iniciativa.

Como bien se ha indicado, el maestro es clave en todo el proceso docente, y tiene necesariamente que prepararse para laborar con plena conciencia en un mundo complejo. Esto implica la necesidad de un cambio de orientación y de énfasis en la preparación del maestro puertorriqueño. (Comisión para el estudio de la calidad en la preparación del maestro puertorriqueño, [s.f]). El reto al que se enfrentan los colegios de educación en Puerto Rico es muy grande. Para cumplir con él es preciso crear un perfil claro del educador que se aspira a formar y mayor control en la selección de los candidatos. Para la exigente labor educativa a que nos enfrentamos se requieren personas dispuestas a comprometerse formalmente con una profesión que demanda una vida consagrada al

estudio, al esfuerzo continuo, al placer por el servicio y un profundo respeto al ser humano.

### **Objetivos y preguntas de investigación**

Definitivamente hay que buscar caminos para mejorar la calidad de los programas y experimentar, tanto en el nivel subgraduado como en el nivel graduado, formas alternas de preparar maestros.

Son muchos los investigadores y educadores citados anteriormente que han reclamado la importancia de proveer un programa de preparación maestros de alta calidad, logrando primeramente desarrollar estrategias efectivas de reclutamiento a un campo tan vital en la formación y desarrollo de toda nación. Esto demuestra la necesidad e interés de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, de conocer los alumnos que nutren sus salas de clases. Los investigadores de este estudio consideran que un estudio de esta naturaleza representa un pequeño paso o parte de ese gran rompecabezas que hay que armar.

Los objetivos principales en este estudio (de tipo descriptivo) giran en torno a las experiencias de los estudiantes matriculados en los cursos de educación, según su facultad de procedencia. Específicamente se propone:

1. **Determinar algunas de las características sociales, personales y académicas de los estudiantes según su facultad de procedencia.**
2. **Conocer las expectativas y metas tanto personales como profesionales de los estudiantes bajo estudio.**

3. Identificar las actitudes de los estudiantes hacia los diversos componentes del sistema educativo: escuela, niños, maestros, currículo y técnicas.
4. Proveer datos al Comité de Currículo y a otras unidades de la Facultad de Educación para analizar y crear programas tanto académicos como de orientación dirigidos a estudiantes de otras facultades que demuestren interés por el magisterio.
5. Conocer el perfil del maestro que visualizan los estudiantes de diferentes facultades.

Para efectos de estudio se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Existe diferencia en la percepción o visión del sistema educativo puertorriqueño y sus componentes entre los estudiantes de la Facultad de Educación y los estudiantes procedentes de otras facultades?
2. ¿Qué razones motivan a los estudiantes de otras facultades a tomar cursos en la Facultad de Educación?
3. ¿Se reflejan diferencias en actitudes según el sexo, año de estudio y facultad de procedencia de los estudiantes en términos de su percepción?
4. ¿Cuál es la visión del maestro de los grupos bajo estudio?  
¿Cómo varían por facultad, sexo y año de clasificación?
5. ¿Qué motiva al estudiante a seleccionar la carrera del magisterio según la facultad de procedencia?

## **Metodología**

Con el fin de recopilar los datos necesarios se diseñó un cuestionario que incluyó una escala de actitudes hacia el magisterio. Esta consistió de 51 ítemes para medir, con una escala Likert de 5 puntos, diversos componentes de la educación como los maestros, los niños, el aprendizaje y actitudes hacia la Facultad de Educación. Además, el instrumento solicitaba una serie de datos para conocer el perfil académico y personal del estudiante, el por qué seleccionaron ser maestros, así como una pregunta para determinar el rango que conceden los estudiantes a una serie de características de un maestro.

## **Prueba del instrumento**

Como primer paso, luego de diseñar el instrumento, se determinó medir la confiabilidad de la escala administrándola a un grupo de estudiantes que tomaban cursos en la Facultad de Educación.

La población identificada en este estudio la constituyeron los estudiantes matriculados en los cursos que ofrecía la Facultad de Educación tomando en consideración la facultad de procedencia del estudiante. Por medio de una lista que produce el Centro de Cómputos del Recinto (Distribución por facultades de estudiantes en los cursos de la Facultad) se identificó la matrícula de los cursos para el primer semestre del 1990-91. De esta población se encontró que el 47.17% pertenecía a la Facultad de Educación y el 52.83% a otras facultades del Recinto o tenían otro tipo de clasificación. Aleatoriamente se seleccionaron 13 secciones identificadas con estudiantes de ambos grupos. La muestra final ascendió a 232

estudiantes, de los cuales el 45.3% (105) correspondió a la Facultad de Educación y el 54.7% (127) a otras facultades.

El cuestionario se administró a la muestra seleccionada durante el mes de noviembre de 1990 con el fin de determinar el índice de confiabilidad del instrumento, principalmente de la escala y el poder discriminatorio de los ítemes incluidos en ésta. Los datos recopilados se procesaron en el Centro de Cómputos de la Facultad de Educación utilizando los análisis de estadística descriptiva que provee el Programa SPSS-X. Al aplicar la prueba ALPHA a los datos recopilados la escala reflejó un coeficiente de confiabilidad de 71. Luego se procedió a identificar aquellos ítemes con un nivel discriminatorio alto (.25 o más), seleccionando finalmente 27 de los reactivos que constituyeron un 53% del total de la escala original, ascendiendo a un coeficiente de 76.

#### **Revisión del instrumento/escala**

Luego de esta fase de prueba de confiabilidad de la escala se revisó el instrumento a la luz de las observaciones y comentarios de los estudiantes que lo cumplimentaron. Además se reajustó el número de ítemes tomando como base el análisis de confiabilidad. Finalmente se diseñó una escala de 27 reactivos con el fin de identificar las actitudes de los estudiantes con respecto a los diversos aspectos del magisterio mencionados anteriormente. Las respuestas se obtuvieron por medio de una escala Likert de 5-1 puntos, a saber: completamente de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo, completamente en desacuerdo. En aquellos ítemes en que la respuesta esperada era completamente de acuerdo se le otorgó un valor de 5 puntos, invirtiéndose el valor en aquellos casos donde lo esperado era



completamente en desacuerdo. Las puntuaciones obtenidas fluctuaban entre 51-135 puntos. A base de las puntuaciones se fijaron tres categorías de actitudes hacia el magisterio: alto (positivo), medio y bajo (actitud negativa o no esperada). Se estableció como punto de corte para cada clasificación el promedio de las puntuaciones al cual se restaba o sumaba la mitad de la desviación estándar para establecer los puntos en la escala. (Ramos Perea, 1990).

### **Administración final**

Para el mes de abril de 1991 se administró el cuestionario a una muestra de los estudiantes que estaban matriculados en cursos de la Facultad de Educación durante el segundo semestre del año académico 1990-91. El total de estudiantes - sección en ese semestre ascendió a 7,738, de los cuales el 48.9% (3,780) estaban clasificados en la Facultad de Educación y el 51.1% (3,958) en otras facultades. Para efectos del estudio se tomó una muestra de secciones y finalmente se seleccionaron aleatoriamente 30 secciones para un total de 549 estudiantes, distribuidos en 288 de la Facultad de Educación y 261 de otras facultades.

<b>EDFU</b>	<b>12 secciones</b>
<b>EDPE</b>	<b>12 secciones</b>
<b>TEED</b>	<b>3 secciones</b>
<b>EDES</b>	<b>3 secciones</b>

Una de las limitaciones que confrontó el estudio en relación con la muestra se centró en la disparidad que existía entre la lista de matrícula del Informe del Registrador (REG-130) y el número real que asistía a los

cursos. Además, se observó un ausentismo estudiantil y falta de cooperación de algunos profesores para permitir la administración del cuestionario. No obstante, se lograron recopilar debidamente cumplimentados el 62% (338) de los cuestionarios. Los datos recopilados se procesaron en el Centro de Cómputos de la Facultad de Educación aplicando el Programa Estadístico SPSS-X.

### **Hallazgos**

A continuación se presentan los hallazgos principales del estudio tomando en consideración el perfil personal y académico de los estudiantes, las razones para tomar el curso y los planes profesionales y académicos. En segundo lugar, se analiza la escala de actitudes y las características que debe tener un maestro según las opiniones ofrecidas por los estudiantes de la muestra.

### **Perfil de la muestra**

Una de las secciones del cuestionario recogía información general del estudiante, a saber: género, estatus civil, edad, año de clasificación, facultad de procedencia y número de cursos aprobados en la Facultad de Educación. (Veánse los cuadros siguientes):

### Perfil general de la muestra

#### Sexo

<b>Femenino</b>	<b>84.1%</b>
<b>Masculino</b>	<b>15.9%</b>

#### Estatus

<b>Soltero</b>	<b>72.2%</b>
<b>Casado</b>	<b>22.4%</b>
<b>Divorciado</b>	
<b>Viudo</b>	<b>5.4%</b>

#### Edad

**19-57 años**

**Moda - 21 años**

**$\bar{X}$  - 24 años**

En relación con el género se encontró que el 84.1% de los estudiantes correspondía al género femenino y el 15.9% al masculino. Esta distribución fue consistente en Educación como en otras facultades. En cuanto al estatus civil del grupo el 72.2% informó estar soltero y el 22.4% casado, correspondiendo el 5.4% a divorciado o viudo. El término de la edad se encontró que los estudiantes de la muestra fluctuaron entre 19 y 57 años. La edad modal fue de 21 años y la edad promedio fue de 24 años.

Para conocer el perfil académico de los estudiantes se solicitaron tres datos: año de clasificación, facultad de procedencia y número de créditos aprobados en la Facultad de Educación. (Veánse los cuadros siguientes):

## Perfil académico de la muestra

### Facultad de procedencia

Educación	50.3%
Otras	49.7%

### Año de clasificación

2do.	18.4%
3ero.	27.1%
4to.	26.2%
5to.	15.0%
Otros	13.3%

### Número de créditos en educación

31 crs. o más	37.5%
22 - 30	12.6%
13 - 21	15.5%
4 - 12	22.1%
1er curso	12.3%

De acuerdo al año de clasificación, se observa que el 53.3% de la muestra eran de tercero y cuarto años con por cientos similares respectivamente (27.1 y 26.2%).

Según la procedencia por facultad y año, el 60% de los estudiantes de Educación se concentraron en 3ero y 4to. años. Los de otras facultades se distribuyeron equitativamente en 2do., 3ero. y 4to. años.

En cuanto a la facultad de procedencia, la muestra se distribuyó casi equitativamente, ya que el 49.7% pertenecía a Educación y el 50.3% a otras facultades del Recinto. Esta distribución responde al patrón general de estudiantes matriculados en los cursos de educación que fue de 47.3% y 52.7% respectivamente. En relación con el número de créditos aprobados

en esta Facultad alrededor de dos terceras partes de la muestra (63%) indicó 30 créditos o menos.

En este renglón se presentaron diferencias entre los estudiantes por facultad, ya que el 65% de los estudiantes de Educación se localizaron con 31 créditos o más, mientras que el por ciento mayor (75%) de los estudiantes de otras facultades se concentró en el renglón de 30 créditos o menos (principalmente 4-12 créditos).

### **Razones para tomar el curso y planes futuros**

Una serie de preguntas del cuestionario se relacionaban con las razones del estudiante para tomar cursos en la Facultad de Educación así como sus planes en relación con la carrera del magisterio. En relación con el curso que estaban tomando en la Facultad, el 88.7% indicó que **era requisito para su programa (62.3%) o lo necesitaban para la certificación de maestro (26.4%)**. Un por ciento similar indicó que tenía interés en obtener la certificación de maestro. En este particular se observó que gran proporción de los estudiantes de otras facultades u otras clasificaciones (alrededor del 80%) vienen a la Facultad con la intención de obtener a largo plazo la certificación de maestros. En cuanto a los planes futuros, una vez completen sus estudios casi la mitad de los estudiantes de la muestra tenía entre sus planes trabajar y continuar estudiando. Sólo un 9.2% indicó que trabajaría temporeraamente como maestro en lo que conseguía otro empleo. Casi la totalidad de este grupo procedían de otras facultades (94.%).

Una sección del cuestionario incluyó una lista de 10 posibles razones que influyeron en la decisión de estudiar la carrera del magisterio.

Esta se contestó en una escala de **Mucho** a **Nada**. Las tres razones principales señaladas por los estudiantes de la muestra, las cuales obtuvieron el por ciento más alto en la categoría de **Mucho** fueron: Me gustaría transmitir mis conocimientos a otros (81.7%); Creo que podré servir mejor a la sociedad (75.5%); Representa reto profesional (55.9%). (Veáse Tabla Número 2). Se observa que estas razones se relacionan con otras en términos de que reflejan una verdadera vocación por el magisterio y demuestran que no es una opción temporera. Por otro lado, la razón con el por ciento más bajo fue: No me admitieron en la facultad de preferencia (5.5%). Aún cuando tanto los estudiantes de la Facultad de Educación como los de otras facultades señalaron el mismo orden en términos de las razones, sí se observa unas diferencias internas entre ambos grupos de estudiantes. (Véase la Tabla Número 1).

Tabla Número 1

**Razones que influyeron en la decisión de estudiar el magisterio por facultad de procedencia**

<b>RAZONES</b>	<b>GENERAL</b>	<b>EDUCACION</b>	<b>OTRAS FACULTADES</b>
Me gustaría transmitir conocimientos a otros	81.7	83.5	79.9
Creo que podré servir mejor a la sociedad	75.5	77.7	73.8
Esta carrera representa un reto profesional	55.9	67.9	47.9
Siempre he querido ser maestro	44.9	47.3	42.5
Ser maestro es de gran prestigio académico	26.9	25.6	27.0
Es una oportunidad de obtener un empleo al graduarme	22.1	21.7	22.4
Es un medio para moverme a otra carrera	15.8	14.5	17.0
Tengo familiares que son maestros	8.8	10.3	7.3
Es una profesión bien remunerada	7.9	6.0	9.8
No me admitieron en mi facultad de procedencia	5.5	3.0	8.1

Uno de los objetivos de este estudio consistía en conocer cuál es la imagen del maestro que tienen los estudiantes que cursan estudios en esta Facultad. Con este fin se incluyó en el cuestionario una lista con 10 características que describen a un maestro para que los estudiantes indicaran el orden de importancia de cada una de ellas. Los estudiantes de la muestra indicaron lo siguiente:

Tabla Número 2

**Rango de las características de un maestro según  
la opinión de los estudiantes de la muestra  
por facultad de procedencia**

<b>Características del maestro</b>	<b>Grupo general</b>	<b>Estudiantes de Educación</b>	<b>Estudiantes de otras facultades</b>
<b>Competente (dominio de la materia)</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Responsable</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Organizado</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>Comunicativo</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>6</b>
<b>Comprensivo</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
<b>Creativo</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>4</b>
<b>Justo</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>Tolerante</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>
<b>Exigente</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>
<b>Estricto</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>

Según se observa en la Tabla Número 2 los estudiantes encuestados indicaron que **competente, responsable y organizado** son las tres características de mayor peso en un maestro. A su vez, las tres de menor rango fueron **tolerante, exigente y estricto** en la disciplina, esto es, es más importante para los estudiantes que participaron en el estudio el dominio de la materia que cualquier otra característica. Más de la mitad de los estudiantes (57.2) categorizó esta característica como la número uno.



Los atributos de ser **comunicativo, comprensivo, justo y creativo**, se relegan a un sexto y séptimo términos de prioridades. El ser **tolerante** quedó en el octavo lugar de importancia entre las diez que se presentaron, tanto entre los estudiantes de la Facultad de Educación como de otras facultades.

Al observar los rangos de las características de un maestro que establecieron los estudiantes según la procedencia de facultad éstos no reflejan diferencias significativas del patrón general. Se observan diferencias en la característica **comunicativo**, la cual los estudiantes de Educación seleccionaron como la cuarta de mayor importancia, mientras que los estudiantes de otras facultades la colocaron en sexto lugar. También se reflejan diferencias en **creativo**, pero a la inversa.

Se puede concluir a base de los datos analizados que los estudiantes consideran los aspectos o niveles humanísticos del maestro como **comunicación, comprensión, creatividad, justicia y tolerancia** en segundo lugar, ya que se movieron en orden de importancia en los rangos 4to. al 8vo.

**Tabla Número 3**  
**Rango de las características según el género**

	<b>RANGO</b>	
	<b>MASCULINO</b>	<b>FEMENINO</b>
<b>Competente</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Organizado</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Responsable</b>	<b>3</b>	<b>2</b>
<b>Comunicativo</b>	<b>4</b>	<b>7</b>
<b>Creativo</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>Comprensivo</b>	<b>6</b>	<b>4</b>
<b>Tolerante</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
<b>Justo</b>	<b>8</b>	<b>5</b>
<b>Exigente</b>	<b>9</b>	<b>9</b>
<b>Estricto</b>	<b>10</b>	<b>10</b>

El rango de las tres primeras características apenas presentó variación por grupos, siendo constante entre las opiniones de los estudiantes por facultad, sexo y año de estudios. Se destaca en la distribución por sexo que **justo** se relega a un 8vo. lugar en los varones mientras que en las mujeres tiene un rango de cinco (Véase Tabla Número 3).

### **Escala de actitudes**

Como se indicó anteriormente, para los cortes en la escala de actitudes se establecieron tres categorías: alto (positivo), medio y bajo (negativo). Estas se determinaron al sumar o restar la mitad de la desviación estándar al promedio de las puntuaciones obtenidas por el grupo de la muestra.

Luego de aplicar la fórmula se establecieron los cortes como sigue:

<b>Alto</b>	<b>97 ó más</b>
<b>Medio</b>	<b>96 - 89</b>
<b>Bajo</b>	<b>88 ó menos</b>

La distribución porcentual del comportamiento del grupo general en términos de actitudes fue como sigue:

#### **Actitudes del grupo en general**

<b>Alto</b>	<b>30.0%</b>
<b>Medio</b>	<b>35.0%</b>
<b>Bajo</b>	<b>35.0%</b>

El 70% de los estudiantes demostraron o reflejaron actitudes catalogadas como regulares o bajas en la escala en relación con los componentes que ésta medía. Esta clasificación se analizó tomando en consideración diversas variables, a saber: facultad, sexo y año de estudio. A continuación se presentan los hallazgos:

**Actitudes según la facultad de procedencia**

	<b>Educación</b>	<b>Otras facultades</b>
<b>Alto</b>	<b>33.6</b>	<b>27.0</b>
<b>Medio</b>	<b>35.5</b>	<b>34.2</b>
<b>Bajo</b>	<b>30.9</b>	<b>38.8</b>

Se encontró que la proporción de estudiantes de la Facultad de Educación que reflejan actitudes positivas según las mide la escala es mayor que los estudiantes de otras facultades. Es necesario observar que casi un 40% de los estudiantes de otras facultades se concentraron en la categoría baja o negativa.

Una prueba de T reflejó que existe diferencia significativa alta entre ambos grupos al .05 nivel.

Al analizar el comportamiento en la escala por sexo se encontró lo siguiente:

**Actitudes según el género**

	<b>M</b>	<b>F</b>
<b>Alto</b>	<b>21.7</b>	<b>32.3</b>
<b>Medio</b>	<b>26.1</b>	<b>36.6</b>
<b>Bajo</b>	<b>52.2</b>	<b>31</b>

Poco más de la mitad de los estudiantes varones de la muestra reflejaron una actitud baja o negativa en comparación con las mujeres.

La prueba de significancia (T) arrojó una diferencia significativa entre estos grupos al nivel .05.

### Actitudes por año de estudio

	Año de estudio				
	2do.	3ero.	4to.	5to.	Otros
<b>Alto</b>	<b>28.8</b>	<b>31.0</b>	<b>28.9</b>	<b>37.5</b>	<b>32.5</b>
<b>Medio</b>	<b>36.5</b>	<b>36.9</b>	<b>30.3</b>	<b>33.3</b>	<b>40.0</b>
<b>Bajo</b>	<b>34.6</b>	<b>32.1</b>	<b>40.8</b>	<b>29.2</b>	<b>27.5</b>
$\bar{X}$	<b>1.94</b>	<b>1.98</b>	<b>1.88</b>	<b>2.08</b>	<b>1.95</b>

En relación con las actitudes del grupo por año de estudio se observa que en segundo y cuarto año se concentra el por ciento menor de estudiantes clasificados con actitudes positivas o altas. En 4to. año el promedio fue el más bajo en la escala (1.8).

Aunque se observan diferencias porcentuales el análisis estadístico (ANOVA) no reflejó diferencia significativa entre los grupos.

### **Resumen de los hallazgos**

A continuación se presentan algunos de los hallazgos más sobresalientes del estudio:

1. La mayoría de los estudiantes de otras facultades (80%) tienen interés en obtener la certificación de maestros.
2. Alrededor del 9% del grupo de otras facultades indicó que trabajaría temporariamente como maestro; la proporción mayor proseguirá estudios graduados o trabajará en su profesión.
3. En relación con el curso en que estaban matriculados, sólo el 10% de estudiantes de otras facultades indicó que lo tomaba para subir el promedio académico.
4. La mayoría del grupo general de la muestra tomaba el curso como requisito para la certificación. Alrededor de un 20% de los estudiantes de otras facultades lo tomaba como electiva.
5. De las diez características del maestro que se presentaron al grupo bajo estudio, tanto los estudiantes de Educación como de otras facultades señalaron en los tres primeros lugares: competente, organizado y responsable.
6. Las características de un maestro identificadas como humanísticas (ideográficas) fueron catalogadas por los estudiantes en los rangos 4to a 8vo. El ser exigente y estricto fueron constantes en los rangos 9 y 10 por ambos grupos.
7. En la escala de actitudes hacia el magisterio se observó una diferencia significativa entre los estudiantes por procedencia de facultad. El 75% de los estudiantes de otras facultades se

concentró en las categorías inferiores de la escala (regular o baja) de actitudes.

8. Hubo diferencia significativa en la escala de actitudes por sexo; alrededor de un 80% de los varones se concentró en las categorías inferiores de la escala.
9. No se observó diferencia significativa en la escala según el año de estudio de los estudiantes. Sin embargo, en los estudiantes de cuarto año se reflejó el por ciento más bajo en la categoría alta o positiva de la escala.

### **Implicaciones**

En este estudio se logró examinar la opinión de un grupo de estudiantes que están matriculados en los cursos que ofrece esta Facultad. Este perfil se obtuvo en términos de su percepción de valores hacia el magisterio, metas personales y fines o propósitos de estudiar en la Facultad de Educación. Uno de los énfasis al analizar recayó en la procedencia de facultad de los estudiantes que nutren nuestros programas académicos. La revisión de los datos de matrícula reflejó que poco más de la mitad de los estudiantes-sección pertenecen a otras facultades del Recinto, definiéndose así la Facultad como una de servicio.

Los hallazgos del estudio son fundamentales para fines internos de la institución. En este aspecto se pueden identificar a los planificadores, quienes tienen que armonizar los cambios que observan en las tendencias o patrones de los estudiantes, así como en la demanda de servicios específicos. Los decanos y directores de departamentos necesitan conocer los intereses por los diversos campos de estudio de los estudiantes, sus

motivaciones, sus necesidades educativas y sólo en esta forma podrán revisar y crear programas académicos específicos. A los directores de las unidades de asuntos estudiantiles les es necesario conocer la demanda por diferentes servicios y hasta qué punto los existentes cumplen con esas necesidades señaladas, o de lo contrario planificar nuevos programas reevaluando a su vez los existentes.

Por otro lado, la Agencia Acreditadora de la Facultad de Educación (NCATE) ha señalado la necesidad de analizar el componente estudiantil que procede de otras facultades, y que, como han bien refleja el estudio, se allega a la Facultad en busca de la certificación de maestro con miras a trabajar en el magisterio. Esto implica el cuestionar cuán adecuadamente estos estudiantes reciben orientación, y si el currículo que siguen está en consonancia con la política curricular formulada para los estudiantes regulares de la Facultad.

Al revisar la literatura se observa una preocupación de las instituciones que preparan maestros por brindar una formación balanceada y a la vez atraer candidatos talentosos y comprometidos hacia la carrera del magisterio. Sería conveniente examinar los ofrecimientos de esta Facultad y la política de admisión para atraer el mejor recurso humano al magisterio. Citando a Clark (1984) no se deben escatimar esfuerzos humanos y económicos para que las facultades de educación se constituyan en centros profesionales atractivos aún para aquellos estudiantes que siendo talentosos optan por otras profesiones. Hace un llamado a una gentil revolución, que incluya una revisión de los componentes curriculares adecuados incluyendo la fase conceptual, investigativa y práctica,



tecnología, materiales pertinentes, tiempo adecuado de preparación, incentivos económicos y otros.

La escala de actitudes que se incluyó en el estudio tomaba en consideración la opinión de los estudiantes hacia diversos componentes en la profesión del magisterio. Los hallazgos de que alrededor de un 40% de los estudiantes de otras facultades reflejaron una actitud baja o negativa nos lleva a preguntarnos qué revisiones serían necesarias para modificar las actitudes de estos estudiantes hacia la profesión en general. Con miras a elevar la estima propia del profesional de la educación es conveniente examinar más detenidamente el perfil del estudiante matriculado en nuestros cursos, tanto académicamente como vocacional. Sólo de esa forma se lograrán armonizar los ofrecimientos con las expectativas del futuro maestro.

### Bibliografía consultada

- Bok, D. (1987) **The challenge to schools of education.** Academic Report of the President of Harvard University, year 1985-86.
- Cámara de Puerto Rico. **Ley Orgánica del Departamento de Educación** (Ley Número 68) aprobada el 28 de agosto de 1990.
- Clark, L. (1987). High school seniors react to their teachers and their schools. **Phi Delta Kappan**, **68**, 503-509.
- \_\_\_\_\_ (1984). Better Teachers for the year 2000: A proposal for the structural reform of teacher education. **Phi Delta Kappan**, **66** (2), 116-120.
- Cruickshand, D.R. (1986). Profile of an effective teacher. **Educational Horizons**, **64** (2), 80-86.
- Darling Hammond, L. (1985). The coming crissis in teaching **The Education Digest**, **50** (6), 2-7.
- Engel, J.B. (1989) Preserving quality: Teacher training from a liberal arts perspective. **Phi Delta Kappan** **70**, 475-477.
- Ewell, P. (1983) **Student-Outcomes Questionnaires: An Implementation Handbook** (2nd Ed) New York: National Center for Higher Education Management Systems.
- Facultad de Educación (1989) Misión y objetivos de la Facultad de Educación (mimeografiado).
- Facultad de Educación (october 1970) **Report to NCATE.**
- Hingley, A. (1988). Educational expansion by degrees. **Virginia Commonwealth University**, 15-17.

- Kapel M., Mour, S., Kapel, D. (1987). Teacher education to attract academically gifted students; a model. **Journal of Teacher Education**, **38** (2), 22-25.
- Murphy, J. T. (1987). Attracting talented students to teaching. **Harvard Educational Review**, **57** (2) 182-186.
- Tabachnick, B. R., Zeichner, K.M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspective. **Journal of Teacher Education** **35** (6), 28-36.
- Wisniewski, R. (1986). The ideal professor of education. **Phi Delta Kappan**, **68** (4), 288-292.
- Webster, W.J. (1988). Selecting effective teachers. **Journal of Educational Research**, **81** (4), 245-253.
- Woodring, P. (1987). Too bright to be a teacher? **Phi Delta Kappan**, **68** (8), 617-618.

## Apéndice 1

### Estudiantes-sección en la Facultad de Educación según la facultad de procedencia Primer semestre 1990-91

Programa	Total	Facultad de Educación		Otras facultades	
		Número	Por ciento	Número	Por ciento
<b>Total</b>	<b>9,104</b> <b>(100.0)</b>	<b>4,304</b>	<b>47.28</b>	<b>4,800</b>	<b>52.72</b>
<b>EDPE</b>	<b>1,782</b>	<b>1,219</b>	<b>68.41</b>	<b>563</b>	<b>31.59</b>
<b>ECDO</b>	<b>1,116</b> <b>(100.0)</b>	<b>840</b>	<b>75.27</b>	<b>276</b>	<b>24.73</b>
<b>EDIN</b>	<b>331</b> <b>(100.0)</b>	<b>133</b>	<b>40.18</b>	<b>198</b>	<b>59.82</b>
<b>EDES</b>	<b>504</b>	<b>397</b>	<b>78.77</b>	<b>107</b>	<b>21.23</b>
<b>EDFU</b>	<b>2,780</b> <b>(100.0)</b>	<b>1,075</b>	<b>38.67</b>	<b>1,705</b>	<b>61.33</b>
<b>TEED</b>	<b>451</b> <b>(100.0)</b>	<b>110</b>	<b>24.39</b>	<b>341</b>	<b>75.61</b>
<b>EDFI</b>	<b>2,062</b> <b>(100.0)</b>	<b>514</b>	<b>24.93</b>	<b>1,548</b>	<b>75.07</b>
<b>EING</b>	<b>78</b> <b>(100.0)</b>	<b>16</b>	<b>20.51</b>	<b>62</b>	<b>79.49</b>