

AUTORIZADA PARA
PRÉSTAMO INTERBIBLIOTECARIO

Rojo


Tesis
0519


Análisis de las motivaciones que determinan el acceso a los estudios de magisterio y de la influencia de factores institucionales en la persistencia o modificación de las actitudes iniciales

Ana María Mendías Cuadros

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA	
GRANADA	
Nº b	13647453
Nº i	15712254

UNIVERSIDAD DE GRANADA
04 JUL. 2003
COMISION DE DOCTORADO


TESIS DOCTORAL


JOSÉ MARÍA GÁLVEZ

Universidad de Granada
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Análisis de las motivaciones que determinan el acceso a los estudios de magisterio y de la influencia de factores institucionales en la persistencia o modificación de las actitudes iniciales

Tesis presentada por Doña Ana María Mendías Cuadros para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, realizada bajo la dirección del Dr. D. José Luis Gallego Ortega.

Granada, junio de 2003

A los Doctores

José Fernández Huerta
Ricardo Marín Ibáñez (in memoriam)

Maestros ilustres que creyeron en mí

AGRADECIMIENTOS

Mientras el río corra, los montes hagan sombra y en el cielo haya estrellas, debe durar la memoria del beneficio recibido en la memoria del hombre agradecido (Virgilio)

Esta Tesis es fruto de mi empeño y del empeño de otros. Constituye la culminación de muchas ilusiones aplazadas una y otra vez por razones que mis allegados conocen. Al fin, concluida la tarea, todos cuantos me han ayudado están en mi memoria y en ella durarán mientras en el cielo haya estrellas.

El Dr. José Luis Gallego aceptó dirigir este trabajo. Mi sincero reconocimiento por haber confiado en mí y por sus orientaciones magistrales.

El Dr. Andrés González Carmona, Catedrático de Estadística de la Universidad de Granada me ha prestado un apoyo inestimable en el tratamiento de los datos y, por ello, le debo gratitud.

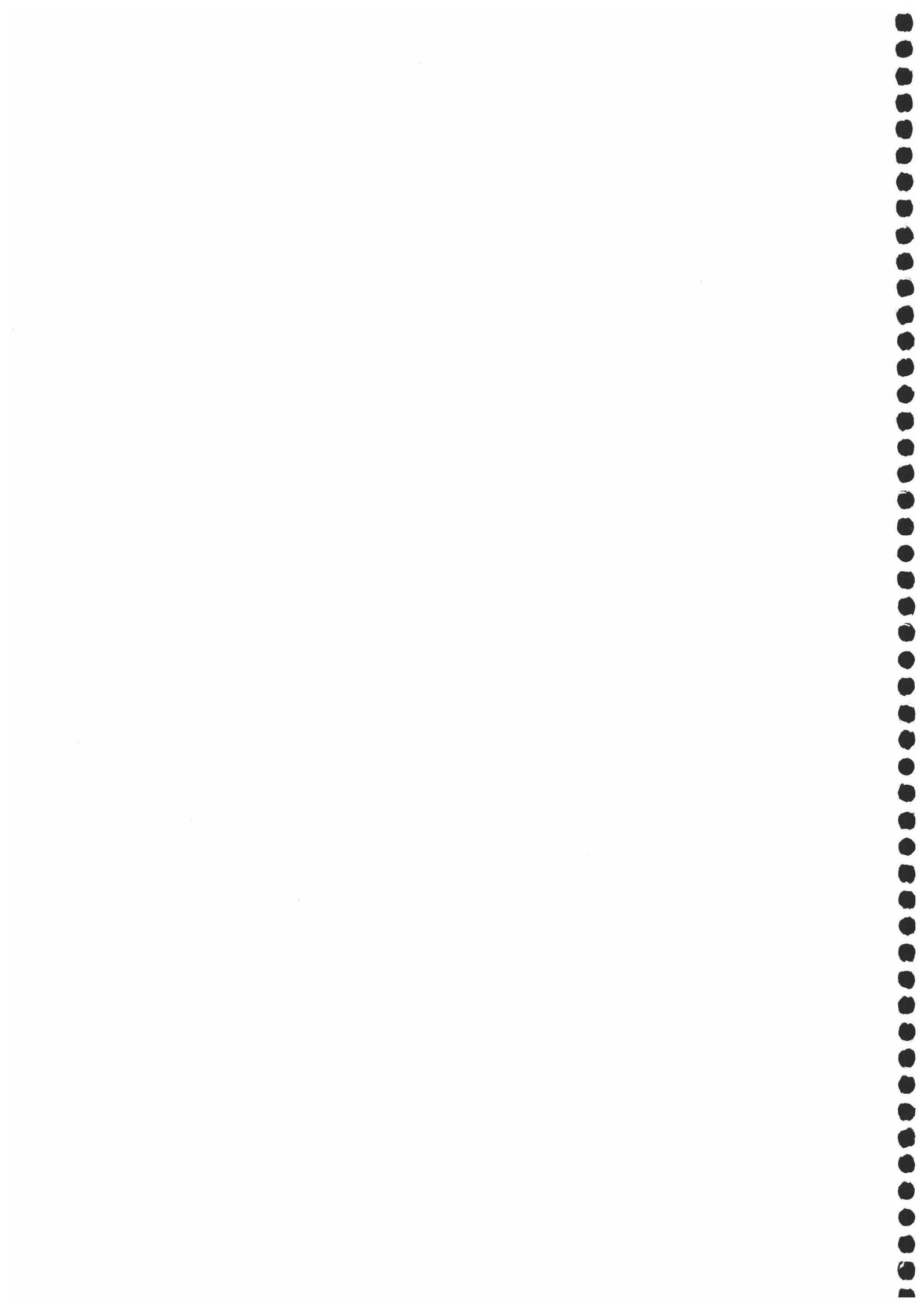
Agradezco a estas dos llamas su luz pero no olvido -como aconsejaba Tagore- el pie del candil que, constante y paciente, la sostiene en la sombra. Este pie no necesita ser nombrado.

Contenido

Introducción.....	7
1. La motivación humana y la toma de decisiones.....	12
1.1. La conducta motivada.....	12
1.2. Las necesidades humanas.....	20
1.3. La jerarquía de necesidades de Maslow.....	22
1.4. La teoría de los dos factores de Herzberg.....	29
1.5. Otras teorías motivacionales.....	31
1.6. Actitudes y motivación.....	35
1.7. Necesidades y conflictos.....	39
1.8. La toma de decisiones y la elección de la carrera.....	43
2. La formación y selección de los maestros.....	61
2.1. El futuro desempeño profesional.....	61
2.2. Las tareas del profesor.....	68
2.2.1. Diseño curricular.....	69
2.2.2. Diagnóstico y orientación.....	70
2.2.3. Gestión de la clase.....	72
2.2.4. Evaluación e investigación.....	73
2.2.5. Innovación y autoperfeccionamiento.....	75
2.3. Los objetivos de la acción docente.....	80
2.4. Rasgos psicológicos y profesionales del maestro.....	85
2.5. Los contenidos de la formación y los procedimientos de selección.....	93
2.5.1. Un enfoque institucional.....	93
2.5.2. Un enfoque científico.....	106
2.5.3. Un enfoque crítico.....	111
2.6. La formación en técnicas de comunicación.....	116
2.7. La formación para el desarrollo del pensamiento creativo.....	138
2.8. Los comportamientos significativos de los profesores.....	143
2.9. Las prácticas externas.....	148
2.10. La formación de maestros en la Universidad de Granada.....	151
2.11. El alumnado de magisterio.....	176
3. Desarrollo de la investigación.....	184
3.1. Metodología de la investigación.....	184
3.1.1. Supuestos y objetivos.....	184
3.1.2. Diseño de la investigación.....	185
3.2. Análisis e interpretación de los resultados.....	192
3.2.1. Estudio demográfico.....	192
3.2.2. Los motivos de elección de la carrera.....	201
3.2.3. Persistencia de los motivos iniciales.....	268
3.2.4. El interés por la carrera.....	294
3.2.5. Variación del interés por la carrera.....	301
3.2.6. El interés por la profesión.....	323
3.2.7. Variación del interés por la profesión.....	330
4. Conclusiones y Propuestas.....	348
Anexo.....	355
Referencias y Bibliografía.....	360



Introducción



INTRODUCCIÓN

El Grupo de Investigación EDINVEST, al que pertenece la autora, viene desarrollando, entre sus líneas de trabajo, el estudio de los niveles de satisfacción del personal docente y de los directivos de Centros de Enseñanza. Sus aportaciones más destacadas, hasta la fecha, la constituyen el análisis de la satisfacción del profesorado universitario de la Universidad de Granada realizado en los años 1991 y 1992 y una reciente tesis doctoral con el título de “El nivel de satisfacción personal y profesional de los/as directores/as de los Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de Andalucía” defendida en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de nuestra Universidad.

Satisfacción, motivación y actitudes son términos que se imbrican con facilidad. Independientemente de la escasa precisión conceptual con que se aplican para designar procesos subjetivos de difícil control, es cierto que están mereciendo la atención de los investigadores pedagógicos interesados en explorar campos hasta no hace mucho reservados a la psicología y a la sociología.

El presente trabajo se incluye en el conjunto de investigaciones cuyo objetivo es ofrecer información sobre una determinada situación educativa, en este caso la que corresponde a futuros docentes de unos Centros determinados. Se trata, pues, de un estudio de carácter descriptivo del que pueden derivarse valoraciones y propuestas útiles para la formación de los maestros.

Cuando un alumno se incorpora a las enseñanzas universitarias posee unas teorías construidas sobre la base de sus experiencias previas en los niveles anteriores y alberga unas determinadas expectativas que esperan confirmación. El contacto con la nueva situación académica despeja las incertidumbres: las creencias previas se afianzan o se debilitan y ello determina

la orientación de los comportamientos posteriores. Nuestro trabajo pretende determinar cuáles de estas teorías, traducidas en motivos o razones de variada índole impulsan a los alumnos a iniciar los estudios de magisterio y en qué medida las posiciones iniciales se ven reforzadas o atenuadas por ciertos factores propios de la organización educativa.

La elección de un tema de investigación para una Tesis Doctoral es una elección compleja que se ve sometida al influjo de factores muy diversos. Como toda decisión racional, requiere el examen y ponderación de variables personales y situacionales, de elementos facilitadores y constrictores y, finalmente, la evaluación de posibles alternativas. Este proceso lo he aplicado a mi propia elección, fundamentada en las siguientes razones:

1. El tema me resulta *interesante*. Por mi condición de maestra y pedagoga me siento *implicada* en las cuestiones que atañen a la formación de maestros. Por mi condición de exdirectora de Centro Escolar me siento *preocupada* por la calidad de la actuación docente (fruto, no sólo de la formación inicial recibida, sino de otros aspectos relacionados con las actitudes, las motivaciones e, incluso, la vocación) y por esos niños de hoy y de mañana que, acaso, terminen siendo víctimas de un profesor que jamás debió alcanzar tal condición.
2. Si bien es cierto que en los últimos años se han realizado varias investigaciones en torno a los motivos que determinan la elección de la carrera de magisterio, no conocemos ninguna en la que se trate de establecer el papel que juegan ciertos factores institucionales en el modelamiento de las actitudes o expectativas iniciales y en el interés por la carrera o la profesión de maestro.
3. Nuestro trabajo era *realizable*, es decir, disponíamos de los recursos necesarios y de las orientaciones oportunas. Lamentablemente, ciertas circunstancias personales han forzado una demora indeseada en la conclusión de la tarea.

El quehacer del maestro está sufriendo importantes modificaciones como consecuencia de los nuevos condicionamientos sociales y de la penetración tecnológica. Se insiste en que los nuevos cometidos docentes deben orientarse más hacia la estimulación y la dirección del aprendizaje que hacia la transmisión del saber. Se enfatiza su dimensión educadora atribuyendo al maestro un papel tradicionalmente reservado a la familia; se le exigen cada vez más competencias en el campo de las relaciones interpersonales (con alumnos, padres, compañeros) y en la solución de conflictos; se le demanda una capacidad de adaptación a situaciones cambiantes como las derivadas de las sucesivas reformas educativas.

Sometido a continuas tensiones el maestro actual y futuro necesita extraer de sí mismo los mejores argumentos para seguir sirviendo a sus alumnos, seguro de que lo que hace está fundamentado, tiene sentido y es lo mejor.

Esta Tesis es un homenaje a los maestros que se entregan resueltamente al servicio de sus alumnos y que se esfuerzan cada día por mejorar sus prácticas docentes. Es, también, un reconocimiento a los profesores que, en las aulas universitarias, ofrecen el testimonio de su honradez profesional y de su competencia a quienes se están preparando para el ejercicio de la ardua y noble tarea de enseñar.

El trabajo se estructura en cuatro capítulos. En el primero se analiza el fenómeno de la motivación humana con especial atención a la dinámica de la conducta motivada, las necesidades, los incentivos y los conflictos. Incluye también el estudio de los procesos decisionales y los factores que condicionan la elección de la carrera. En el segundo se aborda la formación inicial y la selección del profesorado, tanto con carácter general como referida, específicamente, al ámbito de la Universidad de Granada y, tras el oportuno examen crítico, se sugieren vías de mejora. El tercero incluye la descripción de la metodología utilizada en la investigación y el análisis e interpretación de los

resultados. El cuarto incluye las conclusiones del estudio y sugerencias para futuras investigaciones complementarias. Se completa el trabajo con un repertorio bibliográfico seleccionado sobre las materias tratadas.



CAPITULO 1
La motivación humana



1. La motivación humana

1.1. La conducta motivada

La conducta humana se dirige invariablemente hacia ciertos fines que pueden ser, o bien la satisfacción de necesidades fisiológicas básicas o bien otras más complejas como afán de sobresalir, consecución de poder o seguridad, etc. El hallazgo de las causas desencadenantes de la conducta es necesario para comprender el comportamiento humano. Una necesidad es la percepción de la carencia de algo y de la conveniencia de alcanzar su posesión.

Según Cofer y Appley (1975) existen cinco propiedades específicas de la conducta:

1. *Energetización o facilitación de una variedad de respuestas.* Los procesos motivacionales influyen sobre la conducta al energetizar tendencias innatas o asociativas de muy variado carácter.
2. *Vigor conductual y la eficiencia.* A veces, los estímulos débiles ocasionan respuestas vigorosas, mientras que otras veces, pueden producirse respuestas débiles en presencia de una estimulación fuerte. O, a pesar de una estimulación invariable, las respuestas pueden variar en fuerza o a la inversa.
3. *Dirección de la conducta.* A menudo se describe la conducta como guiada, dirigida, orientada hacia una meta, persistente e intencional. Tal caracterización puede describir su ocurrencia en una secuencia breve o por largos períodos, o puede describir actos de elección, preferencia o decisión.

4. *Reforzamiento*. A menudo se termina una secuencia de respuesta por un contacto con el objetivo final. Tal encuentro, se extinga o no el objetivo final, fortalece con frecuencia la conducta que condujo a él.
5. *Debilitamiento de la conducta*. Se ha sugerido que, cuando la conducta se debilita o cesa a consecuencia de una estimulación desagradable (castigo) puede tomarse como prueba de que dicha estimulación tiene un componente motivacional.

Motivación es un término amplio utilizado en psicología para comprender las condiciones (factores externos o *incentivos*) o estados (factores internos o *impulsos*) que activan o dan energía al organismo llevándole a una conducta dirigida hacia determinados objetivos. Si consideramos que en el comportamiento motivado influyen diversas variables, tanto cognoscitivas como afectivas, también cabe considerar a la *motivación* como un concepto genérico que designa a las variables que condicionan la dirección, intensidad y coordinación de los modos de comportamiento tendentes a alcanzar determinadas metas (Mankeliunas, 1987). Algunas otras definiciones de motivación refuerzan la idea de que nos hallamos ante un término amplio e impreciso (Cfr. Cofer y Appley 1975):

- “Proceso para despertar la acción, sostener la actividad en progreso y regular el patrón de actividad” (Young).
- “Nombre general que se da a los actos de un organismo que estén, en parte, determinados por su propia naturaleza o por su estructura interna (G. Murphy).
- “Proceso que determina la expresión de la conducta e influye en su futura expresión por medio de consecuencias que la propia conducta ocasiona” (Maier).
- “El término motivación se refiere a la existencia de una secuencia de fases organizada, a su dirección y contenido y a su persistencia en una dirección dada” (Hebb)
- “Activación de una tendencia a actuar para producir uno o más efectos” (Atkinson).
- “Una sólida teoría motivacional debería suponer que la motivación es constante, que nunca termina, fluctúa y es compleja y que casi es una característica universal de prácticamente cualquier situación del organismo” (Maslow).
- “La motivación no es sólo un estado general de activación o de vigilancia, sino que se presenta como un proceso interactivo entre una situación y los

resultados comportamentales, encontrándose también en la base de las relaciones afectivas y en otras más complejas de la vida emocional" (Hidalgo, 1987).

La unidad básica de estudio para la teoría de la motivación es la *actividad* y, por ello, como sostienen Birch y Veroff (1976), es posible entender el comportamiento de un organismo como una secuencia de actividades que tienen determinantes psicológicos específicos. En un momento dado, una persona tendrá la tendencia a realizar la actividad A, la actividad B, la actividad C, etc. La unidad de actividad representa, por tanto, la tendencia más fuerte en el conjunto de tendencias en competencia. Estas actividades pueden ser, a su vez, *instrumentales* o *consumatorias*, las primeras dirigidas al logro de objetivos y las segundas, objetivos en sí mismas. El desarrollo de actividades instrumentales, está, como hemos dicho, condicionado por ciertos determinantes:

- a) *Disponibilidad*. Se refiere a las posibilidades que se ofrecen a un individuo para la acción instrumental, es decir, al grado en que una situación particular de estimulación hace posible un camino peculiar de acción. La disponibilidad establece cursos de acción para un individuo y viene afectada por factores tanto situacionales como históricos.
- b) *Expectativa*. La acción recibe de este determinante el carácter de *dirigida a objetivo*. Consiste en el pronóstico de que la realización de una determinada actividad conducirá a un cierto objetivo. La expectativa, como la disponibilidad, es un determinante cuya fuerza depende, al menos parcialmente, de asociaciones pasadas. Las expectativas también pueden surgir como resultado de la percepción directa e inmediata de unas relaciones, o como resultado de inferencias complicadas. Sin embargo, desde el punto de vista de la teoría de la motivación, una expectativa, cualquiera que sea su origen, funciona como enlace entre una actividad y su consecuencia.

c) *Incentivo*. Las consecuencias particulares de las acciones tienen valor incentivo para el organismo, pudiendo éste, mediante su comportamiento, mostrar su atracción o repulsa a esas consecuencias. Un incentivo será positivo si el organismo se dedica a actividades que establecen y mantienen contacto con las consecuencias, y negativo, si se aleja de ellas o se resiste a ser conducido a su proximidad. El valor incentivo de una consecuencia es un determinante importante de la fuerza de una tendencia dirigida a objetivo. Si el valor es positivo, la tendencia es positiva (“hazlo”); si el valor es negativo, la tendencia será negativa (“no lo hagas”). Muchas situaciones ambientales sugieren un curso de acción para el cual hay expectativas de consecuencias positivas y negativas. La tendencia resultante “hazlo” se enfrenta con la tendencia “no lo hagas” y el que la acción ocurra o no dependerá de la fuerza relativa de ambas. Estos son ingredientes importantes de muchos conflictos a que han de hacer frente los hombres. Más tarde nos ocuparemos de ellos. Desde el punto de vista de la teoría de la motivación, es importante hallar el valor incentivo -positivo o negativo- de diversas consecuencias bajo condiciones distintas, pero, cualquiera que sea su origen, las consecuencias de valor incentivo positivo tienen la función de determinar la fuerza de la tendencia para iniciar una acción; las consecuencias con un valor incentivo negativo tienen la función de determinar la fuerza de la tendencia a *no* ocuparse en una acción. Son incentivos *reales* los que determinan principalmente la conducta y *sustitutivos* los que el hombre suele aceptar cuando no puede alcanzar los incentivos reales. Estos incentivos han de tener alguna relación con los reales y su efectividad depende del grado en que sirven para satisfacer la necesidad. En general, la aplicación de incentivos se rige por unos principios psicológicos: a) Los incentivos lo son en función de las necesidades correspondientes, b) Deben caer en la zona de egoimplicación es decir, ni demasiado altos ni demasiado bajos en

relación con las apetencias de la persona c) No deben ser ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles (o se desprecian o provocan frustración).

- d) *Motivo*. Aunque las consecuencias particulares de la acción tienen valores incentivos para el organismo en situaciones especiales, los incentivos por sí mismos no determinan la atracción hacia un objetivo. Los motivos aparecen, así, como modificadores de los incentivos; es decir, si el valor incentivo de una consecuencia dada tiene una determinada fuerza, será más atractiva para una persona que tenga un elevado motivo para esa consecuencia, y menos atractiva para otra persona cuyo motivo para esa consecuencia sea inferior. El estudiar magisterio puede tener un gran valor incentivo, pero su atracción será mayor para una persona con gran deseo de dedicarse a la enseñanza y será menos atractivo para quien estudia esta carrera como medio para cursar posteriormente otra.



Determinantes de la actividad instrumental

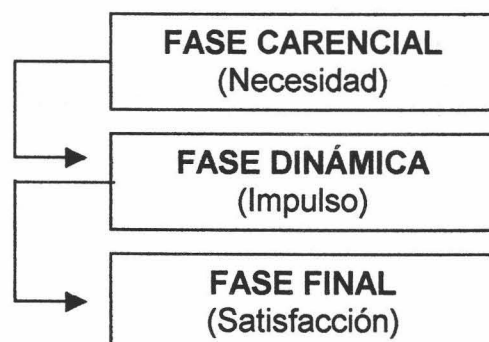
Para explicar el comportamiento motivado, se ha partido de dos hipótesis fundamentales. La primera de ellas es la de *homeostasis*, proyección del concepto de equilibrio de los procesos biológicos (tendencia de todos los organismos a evitar los cambios en sus condiciones de vida) a los procesos psíquicos. Según ella, cualquier alteración en los equilibrios biológico y psíquico activa mecanismos que pretenden restaurarlos. La hipótesis del *incentivo* se apoya, por su parte, en la creencia de que existen objetos o condiciones externas al sujeto capaces de satisfacer una necesidad y que desencadenan los impulsos, de diferentes formas, hacia metas determinadas (Toates y otros, 1989). A esta conducta dirigida la llamamos *conducta motivada* que puede definirse como estructura de conducta mediante la cual la persona

es impelida a satisfacer sus necesidades logrando incentivos adecuados. La conducta motivada está, pues, dirigida a las metas y es, por ello, propositiva.

Existen varios tipos de motivación:

- a) *Extrínseca*. El hombre hace algo que no le interesa para conseguir el incentivo que le interesa. En efecto, lo que se pretende conseguir no se encuentra en la misma actividad sino que constituye un fenómeno secundario de la actividad. Un alumno de magisterio estudia una asignatura con el propósito de obtener una buena calificación aunque carezca de interés por la materia.
- b) *Intrínseca*. El incentivo es total o parcialmente la actividad misma que el hombre ejecuta. O, lo que es lo mismo, la tarea es motivante por sí misma. Por ejemplo: unos estudios que gustan pueden desplazar a otros con mejores salidas profesionales pero de menor poder motivador. (Muchas de las cuestiones relacionadas con la motivación intrínseca y extrínseca se han suscitado en el análisis de la motivación en el trabajo (Geen, 1984).
- c) *Positiva*. La persona actúa para conseguir los incentivos que le atraen.
- d) *Negativa*. El hombre actúa para evitar o destruir los males que teme o le desagradan. Esta motivación puede tener éxito a corto plazo pero en su generalidad resulta ineficaz y perjudicial.

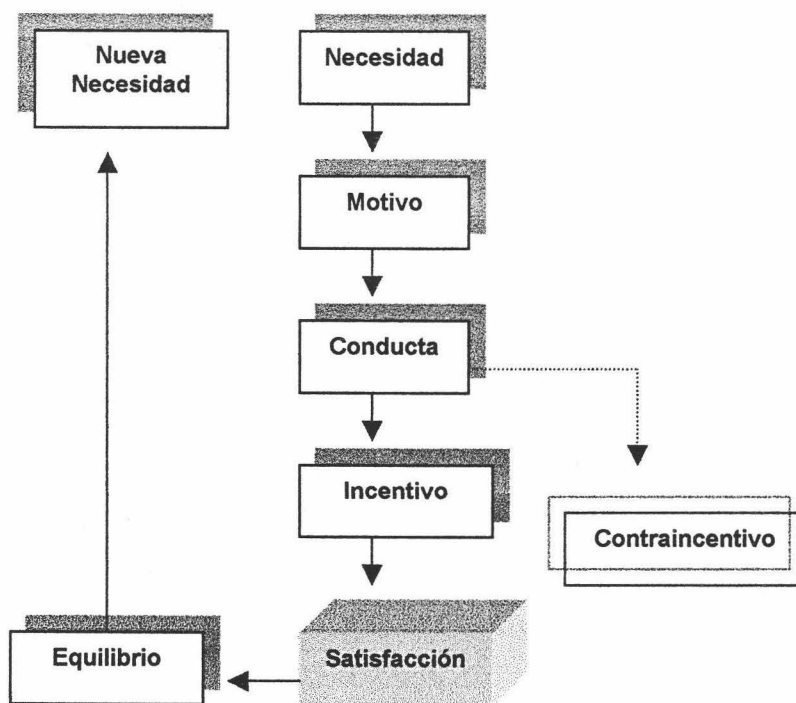
En la conducta motivada pueden distinguirse teóricamente tres momentos o fases:



A partir de lo expuesto anteriormente podemos destacar las características fundamentales de la conducta motivada:

- a) La conducta motivada es *cíclica*. Primero se despierta un motivo o un impulso nacido de necesidades físicas o psicológicas. En segundo lugar se presentan una serie de actos de conducta durante los cuales el organismo busca un medio de satisfacer o reducir el impulso. Finalmente, se llega a algún objetivo (incentivo) por el que el impulso se reduce o concluye, en ocasiones superando ciertos obstáculos (contraincentivos). A partir de aquí no se cierra la conducta porque nuevos desequilibrios o carencias, al ser percibidos, desencadenan de nuevo la conducta motivada.
- b) Un *motivo* opera para desencadenar tanto la conducta como la experiencia selectiva del organismo. Es un impulso, fuerza o tensión dentro del organismo que le empuja a actuar. El motivo supone una *necesidad* (diferencia entre lo que se necesita y lo que existe en la realidad) y un *incentivo*. Cada motivo puede ser satisfecho a través de la consecución de distintos incentivos. Por ejemplo, una persona puede intentar satisfacer cualquier necesidad de valoración y reconocimiento logrando una posición de liderazgo en un Centro de Enseñanza o impartiendo docencia. Por otra parte, a través de la consecución de un mismo incentivo resulta posible satisfacer distintos motivos. Los motivos pueden diferir con respecto a un número de rasgos o dimensiones: internos o externos, innatos o aprendidos, mecanicistas o cognoscitivos, conscientes o inconscientes. Esto sugiere distintos enfoques en el estudio de los motivos: psicoanalítico, conductista, humanista, cognitivo, etc. Los motivos dan dirección a la conducta de un organismo.

- c) La conducta motivada es *selectiva*. Tras los sucesivos ciclos, tendemos a seleccionar y a especializar nuestros motivos y a despreciar otros.
- d) La conducta motivada es *personal*. No existe una asociación mecánica entre estímulo-respuesta, sino que cada ser humano elabora y transforma de un modo diferente los estímulos antes de dar la respuesta.
- e) La conducta motivada es relativamente *activa* y *persistente*. En general, podemos decir que mientras más fuerte sea el motivo, mayor será la actividad y la persistencia del organismo hacia los fines relacionados con este motivo.
- f) La conducta motivada es *homeoestática*, es decir, tiende a mantener el equilibrio físico o psicológico del organismo.



Dinámica de la conducta motivada

1.2. Las necesidades humanas

Durante decenas de años, la psicología de la motivación ha intentado descubrir cuáles son las necesidades y los motivos que determinan generalmente el comportamiento humano. Los científicos han elaborado teorías diferentes, desde las “monotemáticas” que atribuían el impulso del comportamiento humano al instinto de autoconservación y las “politemáticas” que partían del principio de que el comportamiento está determinado por un conjunto de necesidades y, por ende, de motivos diferentes.

Aunque no existe una tipología comúnmente aceptada, podemos clasificar las necesidades humanas en tres categorías generales:

Necesidades físicas Necesidades sociales Necesidades psicológicas

Las *necesidades físicas, primarias o fisiológicas* incluyen los instintos y los impulsos que garantizan nuestra vida y la conservación de la especie: hambre, sed, conservación, instinto sexual, el ciclo actividad-sueño, etc. Los motivos fisiológicos se originan en las necesidades fisiológicas y en los procesos de autorregulación del organismo. Son innatos aunque a veces requieren para su actuación un determinado tiempo de maduración. Son universales porque actúan en todos los componentes de una especie. Y son necesarios; su no satisfacción pone en peligro la subsistencia del individuo o de la especie.

Las *necesidades sociales* abarcan los impulsos que hacen posible la convivencia humana. Los motivos sociales son adquiridos en el curso de la socialización en una cultura determinada. Se forman con respecto a relaciones interpersonales, los valores sociales establecidos, las normas y las instituciones. Los deseos de progreso o de ascenso, el pertenecer a un status social o el tener un salario más elevado son motivos sociales o aprendidos y

nadie pone en duda que sirven para dar energía y dirigir nuestra conducta como lo hacen los impulsos del hambre o la sed. El número y variedad de los motivos sociales específicos que se manifiestan en la conducta humana son virtualmente infinitos. Por eso es muy difícil elaborar una lista comprensiva de todos los motivos sociales.

Cuando un individuo es socializado en determinada cultura genera de modo gradual un concepto altamente personalizado de sí mismo que comprende sus sentimientos de autoestima y prestigio. Para mantenerlo, tiende a seleccionar ideales de acuerdo con el conocimiento que posee de sus propias cualidades. La autoestima es uno de los motivos que pueden generar conductas de resultados positivos. En todo caso, las aspiraciones personales se ven influidas por las características de personalidad y por las experiencias previas de éxito y fracaso.

Las necesidades psicológicas constituyen las necesidades más “profundas” que el hombre tiene que satisfacer para aumentar su sentimiento de valor personal. A esta categoría pertenecen sobre todo la necesidad de notoriedad y la búsqueda de autorrealización.

La dinámica de las necesidades se rige por unos principios:

1. *Diferencias individuales.* No todo tiene la misma importancia para todos los individuos.
2. *Diferencia de clase social.* Influencia del grupo en la importancia de las necesidades.
3. *Necesidad saciada.* Al saciar una necesidad básica, pierde importancia y es sustituida por otra.
4. *Naturaleza jerárquica de las necesidades.* Es difícil ordenarlas de manera rígida. La clasificación puede variar según los individuos y los grupos.

5. *Naturaleza intercambiable de las necesidades.* Ante una necesidad insatisfecha, las demandas de otras necesidades más fáciles suele aumentar por un mecanismo de compensación.
6. *Necesidades inconscientes.* A veces son las únicas que fuerzan a actuar. Cuando se hacen conscientes, comprendemos los auténticos motivos que nos impulsaron a actuar.

1.3. La jerarquía de necesidades de Maslow

Los seres humanos tienen, como hemos visto, necesidades físicas, psicológicas y sociales que se organizan según su prioridad. Una vez que las necesidades básicas están satisfechas la persona dirige su atención a otras de nivel superior. Si las necesidades básicas no quedan satisfechas, reclaman prioridad y entonces deben posponerse los esfuerzos por satisfacer las correspondientes a un nivel superior. Las necesidades básicas o fundamentales son, como sabemos, las que afectan a la propia supervivencia. Están caracterizadas por déficits –como la falta de alimento y de agua- que empujan al organismo a volverse activo y a buscar sustancias que le devuelvan el equilibrio homeostático. Las necesidades superiores son menos apremiantes y, más que empujar, *tiran* de una persona hacia objetivos positivos. Sin embargo resultan más débiles y el ansia de actuar para satisfacer necesidades inferiores puede impedir el desarrollo de las superiores.

Las necesidades de *seguridad* consisten en afianzar lo que se posee, prevenir daños, peligros y perjuicios de uno u otro tipo, vivir en un mundo ordenado donde los acontecimientos sean, en cierto modo, previsibles. Son las que conciernen al normal desenvolvimiento de la actividad personal en todos los ámbitos, para que ésta no se vea impedida u obstaculizada.

Las necesidades de *afecto* y de *pertenencia* se configuran a través de los contactos sociales y la vida económica. Se refieren a la pertenencia a grupos,

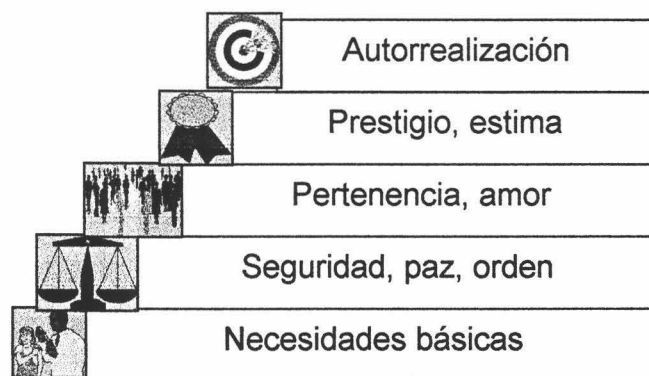
asociaciones, comunidades, es decir, todo aquello que lleva al individuo a buscar a otros para ser aprobado, querido, etc.

La búsqueda de *estima* y el desarrollo de un *concepto positivo de sí mismo* dependen completamente de la satisfacción de las necesidades de afecto y pertenencia. La falta de autoestima conlleva sentimientos de inferioridad, depresión e incapacidad que, a su vez, fomentan los comportamientos típicamente neuróticos. Estas necesidades, también denominadas de *estatus* y *prestigio*, generan autoconfianza, autonomía y responsabilidad cuando son satisfechas.

Las necesidades de *autorrealización* surgen una vez que se han satisfecho las anteriores. Responden al deseo de lograr lo que más profundamente se desea humana o profesionalmente. Estas necesidades implican también deseos de superación, de crear, de proyectarse social o económicamente. Constituyen las necesidades más complejas e individuales y engloban la realización de objetivos tales como logros sociales y económicos muy destacables. Las necesidades de autorrealización se satisfacen cuando un individuo tiene la percepción de ir a más, de ser cada vez más competente y más útil. Es el ansia de ganar, de superarse. Es, también, tener un “estilo” propio. Las personas autorrealizadas tienen, por definición, satisfechas sus necesidades de pertenencia, afecto, respeto y autoestima. Esto significa que tienen un sentimiento de arraigo, que sus necesidades de amor están satisfechas, que tienen amigos, se sienten amadas y merecedoras de amor, que tienen una buena posición social, un lugar en la vida y el respeto de los demás y que tienen un razonable sentimiento de valía y autorrespeto. En tanto que estas personas están incitadas por motivos y necesidades “superiores” es posible hablar de “metanecesidades” y de “metamotivación” (Maslow, 1981). Este apremio por la autorrealización, es, en opinión de Rogers (1972), instintivo, en tanto que el organismo tiende básicamente al esfuerzo por realizarse, mantenerse y acrecentar su experiencia. Evidentemente, cada persona siente la necesidad de manifestar de una forma específica su propio

yo, y, por tanto, la tendencia a la autorrealización genera comportamientos muy diversos, todos ellos dirigidos a un aprovechamiento de las propias capacidades. Sin embargo, los individuos suelen presentar ciertas características psicológicas básicas similares, lo cual permite formular postulados de validez general respecto a cómo se manifiesta esta tendencia fundamental hacia la autorrealización. El ser humano:

- a) Tiende a pasar de un estado de pasividad, propio del niño, a un estado de creciente actividad, propio del adulto. El hombre en su proceso de maduración psicológica, aprende a controlar el entorno en el que vive y a influir sobre él para que le sea favorable. Desea que sus propias decisiones sean las que determinen el éxito de sus esfuerzos.
- b) Tiende a evolucionar desde un estado de subordinación total, propio del niño, a un estado de emancipación, propio del adulto. Generalmente evita depender de las opiniones de los otros. Desea ser y que se le considere en lo esencial igual a los demás.



Jerarquía de las necesidades según Maslow

De acuerdo con lo expuesto, podríamos decir que la necesidad de autorrealización es realmente una necesidad de maduración psicológica, de crecimiento personal que se manifiesta y concreta en un deseo o tendencia a desarrollar a lo largo de toda la vida el control del entorno y a lograr autonomía,

independencia, etc., hasta un nivel óptimo, de acuerdo con la propia personalidad y con las exigencias de una sociedad organizada.

Como hemos dicho, según sostiene Maslow (1991), los individuos intentan atender inicialmente las necesidades primarias y una vez han logrado cierto grado de satisfacción en éstas, cubrirán las necesidades encuadradas en cada uno de los niveles sucesivos. Esto no quiere decir que no se pretenda satisfacer al mismo tiempo necesidades pertenecientes a los diferentes niveles, sino que el énfasis puesto en un área de necesidades será mayor que el que se dedique a otras. Así, por ejemplo, cuando el individuo está dirigido a la satisfacción de las necesidades básicas, su interés por las de seguridad será mayor que por las de pertenencia y su preocupación por las de estima será menor que por las precedentes, y si la atención se dirige principalmente a las necesidades de estima y consideración social, éstas tendrán prioridad respecto de las de seguridad pues cabe pensar que la tensión para seguir satisfaciendo estas últimas aparecerá más mitigada. El propio Maslow (1991) alerta acerca de las excepciones (inversiones) que pueden darse en la aparente rigidez de su clasificación. Así:

1. Hay personas para quienes la autoestima (entendemos que se refiere a la *autorrealización*) parece ser más importante que el amor.
2. Hay otras personas en quienes el impulso de la creatividad parece ser más importante que cualquier otro determinante contrario.
3. En ciertas personas el nivel de aspiración puede estar permanentemente amortiguado o reducido.
4. Otra causa de inversión de la jerarquía es que cuando una necesidad ha sido satisfecha durante mucho tiempo, se puede infravalorar.

Las consideraciones precedentes hacen referencia al orden de elección o de preferencia en la satisfacción de las diferentes necesidades pero este

gradiente va desde lo inferior a lo superior en otros diversos sentidos, como subraya el mismo Maslow (1991):

1. La necesidad superior está en el nivel más alto filogenético o del desarrollo evolutivo. Compartimos la necesidad de alimento con todos los seres vivos y con nadie la necesidad de amor y de autorrealización. Cuanto más superior es la necesidad es más específicamente humana.
2. Las necesidades superiores son desarrollos posteriores ontogenéticos. Cualquier individuo al nacer muestra necesidades físicas y probablemente también, de modo incipiente, necesidades de seguridad; más tarde aparecen señales de lazos interpersonales y de cariño selectivo. Luego surgirán impulsos hacia la autonomía, los logros, el respeto y la alabanza. La autorrealización se planteará después.
3. Cuanto más superior es la necesidad menos imperiosa es para la pura supervivencia, más tiempo se puede posponer la gratificación y es más fácil que la necesidad desaparezca para siempre. Las necesidades superiores tienen menos capacidad de dominar, de organizar y de poner a su servicio las reacciones autónomas y otras capacidades del organismo. Dicho en otros términos: la privación de las necesidades superiores no produce una defensa tan desesperada y una reacción de urgencia como la que se origina por la privación de las inferiores.
4. Vivir al nivel de las necesidades superiores significa mayor eficiencia biológica. En efecto, la ansiedad, el miedo, la falta de amor, la dominación, etc., tienden a fomentar resultados indeseables tanto físicos como psicológicos. La gratificación de las necesidades superiores tienen también un valor de supervivencia y un valor de crecimiento.
5. Las necesidades superiores son subjetivamente menos urgentes. Son menos perceptibles, menos definidas, se confunden más fácilmente con otras necesidades por sugestión, imitación o creencia errónea. Poder reconocer las propias necesidades es un considerable logro psicológico.

6. Las gratificaciones de las necesidades superiores producen resultados subjetivos más deseables, es decir, más felicidad profunda, más serenidad y riqueza de la vida interior. La satisfacción de las necesidades de seguridad produce, en el mejor de los casos, un sentimiento de tranquilidad y relajación, pero no puede desencadenar las sensaciones asociadas con el amor, el respeto o la creación.
7. La búsqueda y la gratificación de las necesidades superiores representan una tendencia general hacia la salud y a alejarse de la psicopatología. Desde el punto de vista del desarrollo humano, resulta obvio que la tensión hacia los logros de orden superior se asocian con personalidades maduras.
8. La necesidad superior requiere más condiciones previas. Esto es así porque las necesidades predominantes deben ser gratificadas antes de que aquélla pueda manifestarse. Así, hace falta mayor cantidad de satisfacciones para que se haga consciente la necesidad de amor que para la de seguridad. En un sentido más general, se puede decir que la vida es más compleja al nivel de las necesidades superiores. La búsqueda de respeto y estatus implica a más gente, una escena más grande, un plazo más largo, más medios y metas parciales, más pasos subordinados y preliminares de lo que supone la búsqueda de amor. Lo mismo se puede decir de esta necesidad cuando se compara con la búsqueda de seguridad.
9. Las necesidades superiores requieren mejores condiciones externas para hacerlas posibles. Por ejemplo, son precisas unas condiciones muy favorables para hacer posible la autorrealización.
10. Generalmente los que han sido gratificados en ambas dan más valor a la necesidad superior que a la inferior. Tales personas sacrificarán más por la satisfacción superior y además estarán más preparadas para poder soportar la privación de la inferior. Por ejemplo, les resultará más fácil

llevar una vida ascética, soportar riesgos por un principio, renunciar al dinero y al prestigio en aras de la autorrealización.

11. Cuanto más alto es el nivel de necesidad, más amplio es el círculo de identificación de amor: más grande es el número de personas con las que se identifica en el amor y más grande es el grado medio de identificación de amor.
12. La búsqueda de las necesidades superiores tiene consecuencias deseables. Hasta cierto punto, cuanto más alta es la necesidad menos egoísta debe ser. El hambre es muy egocéntrica; la única forma de satisfacerla es satisfacerse a sí misma. Pero la búsqueda de amor y respeto implica a otras personas. Es más, genera satisfacción para estas otras personas.
13. La satisfacción de las necesidades superiores está más cerca de la autorrealización que la satisfacción de las inferiores. Entre otras cosas, significa que podemos hallar, en la gente que vive en el nivel de las necesidades superiores, en mayor número y en mayor grado las cualidades que se encuentran en las personas autorrealizadas.

En resumen, la teoría de Maslow se desarrolla en los puntos siguientes:

1. La conducta del hombre puede explicarse en cada momento como un intento de satisfacer una cierta necesidad.
2. Las necesidades humanas se superponen en un cierto orden de prioridad: las más fundamentales son las de supervivencia.
3. Hay muchos determinantes de la conducta distintos de las necesidades y deseos.
4. Cuando un grupo específico de necesidades es satisfecho, un nuevo grupo de necesidades, antes secundarias, se pone de manifiesto.
5. Cuando la supervivencia está asegurada, el segundo nivel consiste en asegurar la disposición de los medios de supervivencia.

6. Satisfecho el segundo nivel, el hombre se preocupa de la justicia distributiva: compara la forma cómo es tratado con la correspondiente a otros con los que cree poder relacionarse.
7. Un nuevo grupo de necesidades aparece, entonces, con toda su fuerza (prestigio, status, orgullo, dignidad).
8. La autorrealización puede adquirir un carácter fundamental en tanto que es insaciable.
9. Un principio importante en la teoría de Maslow estriba en que, en un momento determinado, el individuo se siente motivado por satisfacer la necesidad de orden más elevado.

1.4. La teoría de los dos factores de Herzberg

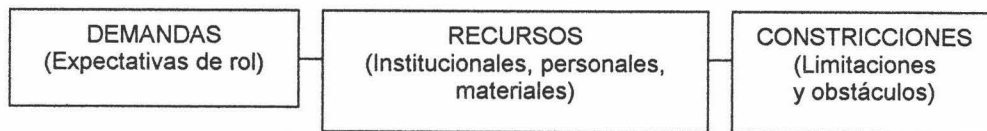
El modelo de Herzberg (1987) está fundamentalmente concebido para explicar el conjunto de necesidades básicas que sienten los individuos en el seno de las organizaciones. En síntesis, las conclusiones de Herzberg vienen a manifestar que en los ambientes laborales lo opuesto de la insatisfacción no es la satisfacción, en tanto que la eliminación de las características insatisfactorias de un puesto de trabajo no necesariamente hace que el puesto sea satisfactorio. Dicho de otro modo: existen factores *motivadores* (que sí generan satisfacción) y factores *higiénicos* que no crean insatisfacción pero que no son motivadores en sí mismos. Entre los primeros se hallan: el salario, la seguridad en el trabajo, las condiciones laborales, las reglamentaciones, los procesos administrativos de la organización, la calidad de la dirección y de las relaciones interpersonales, etc. Son *condiciones extrínsecas*. Entre los segundos se encuentran: el logro, el reconocimiento, las responsabilidades, los ascensos, el trabajo en sí mismo, las posibilidades de desarrollo personal. Son *condiciones intrínsecas*. Ambos factores, los higiénicos y los motivadores actúan unidireccionalmente; incrementando la satisfacción no hay ninguna posibilidad de reducir la insatisfacción puesto que son otras las condiciones que la

influyen. Y, recíprocamente, si se neutralizan los insatisfactores (por ejemplo, aumentando el salario, mejorando las condiciones de trabajo o las normas de la administración) no por ello habrá aumentado la motivación.

Aunque las situaciones que caracterizan el periodo de formación previo al ejercicio profesional no son las propias de un puesto de trabajo, es posible hallar coincidencias relacionadas con los mecanismos de motivación individual. De entrada, tanto en uno como en otro, la ejecución de la conducta humana se produce en función de la persona y del ambiente en que ésta se desenvuelve. La conducta del profesional en formación sería la resultante de la interacción entre unas características personales relevantes para una determinada carrera y las propias del entorno (planes de estudio, profesores, tareas, etc.). Por diferenciación del ámbito laboral, podemos atribuir al ambiente preprofesional las siguientes características (Mayor y Tortosa, 1990):

- a) *Demandas*. Se espera de los alumnos una serie de conductas relacionadas con su decisión de iniciar y seguir unos determinados estudios. Estas conductas -individuales o cooperativas- incluyen la realización de tareas de aprendizaje con un nivel mínimo de calidad y cantidad y han de ser la resultante del cumplimiento de unas normas explícitas e implícitas, es decir, no especificadas en las prescripciones de rol, espontáneas o creativas como las relacionadas con el autoaprendizaje.
- b) *Recursos* de carácter material, técnico o humano que han de permitir el desarrollo eficiente de la formación y que ofrecen la posibilidad de que los alumnos puedan satisfacer sus necesidades y conseguir sus objetivos.
- c) *Constricciones ambientales* que también influyen en la conducta del profesional en formación como la información relacionada con lo que se espera de él, la disponibilidad de materiales, instrumentos y

equipos, el apoyo de otros, la disponibilidad de tiempo y la aceptabilidad del ambiente escolar.



Características del ambiente preprofesional

1.5. Otras teorías motivacionales

Muy próximo en el tiempo a la aparición de la teoría de Maslow, Allport (1961) presentó una formulación de la motivación en la que distinguía “*motivos coercitivos*” o específicos, orientados hacia fines de oportunidad y motivos “*autónomos*” o genéricos orientados hacia esquemas de valores. Lejos de explicar los comportamientos humanos en términos de experiencia pasada (éxitos y fracasos) y de reducción de necesidades, cobra importancia el hecho de que el hombre busca tensiones cada vez más fuertes y elabora programas existenciales a largo plazo y en ello se distingue del animal como el adulto del niño.

Mailloux (Cfr. Nuttin y otros, 1965) ofrece, por su parte, una interesante clasificación dinámica de la motivación. Distingue, por un lado, los motivos fundados en la fantasía, dominados por la imaginación, tendentes al logro de objetivos inmediatos. Estos son los motivos propios de los primeros años de la vida y que en el adulto pueden presentarse como una regresión. Por otro lado, existen los motivos dirigidos hacia el “bien humano integral”, es decir, que no consideran los aspectos parciales o utilitarios del bien sino su significación en tanto que valor.

Acaso la más importante contribución de las teorías de Allport y de Mailloux estriba en que no se limitan a explicar cómo el hombre trata de reducir sus necesidades sino que, además, ponen de relieve -como una característica

singular del hombre maduro-, la búsqueda de nuevas tensiones, es decir de nuevas necesidades. En efecto, esa búsqueda de valores, bajo diversas denominaciones, conduce a asumir continuamente nuevos riesgos y cambios de comportamiento que las teorías de la reducción de la motivación no habían logrado explicar. Por otra parte, la teoría de Mailloux tiene el mérito suplementario de seguir una orientación dinámica de tipo genético, pues subraya el hecho de que los motivos de orden inferior son propios de la infancia, en tanto que los motivos de orden superior caracterizan la edad adulta y que es posible que se opere un tránsito progresivo desde los primeros hasta los segundos, lo mismo que puede haber regresión de los segundos a los primeros, según los casos.

A Alderfer (1978) se debe la “*teoría de la necesidad en el marco de la psicología de la organización*”, basada en sus investigaciones del modelo de Maslow. Según este autor existen tres niveles de necesidades:

1. Las *necesidades de existencia*. Comprenden tanto las necesidades fisiológicas de Maslow como las recompensas de todo tipo.
2. Las *necesidades de relación*. Incluyen tanto las necesidades “sociales” de vinculación y afecto como las de consideración y estimación de Maslow.
3. Las *necesidades de desarrollo y de autorrealización*. Abarcan las aspiraciones de la persona a la autorrealización y a la creación.

Ambas teorías tienen, como se ve, puntos fuertes en común. Así, las tres necesidades de Alderfer se corresponden con las de Maslow en cuanto a que las necesidades de existencia son semejantes a las categorías fisiológicas y de seguridad; las de relación a las de vinculación y afectividad y las de crecimiento y desarrollo a las de consideración, de estima y autorrealización.

Pero, además de la diferencia en el número de categorías, la teoría de Alderfer difiere de la Maslow en la forma en que entiende que la persona

avanza a través de las distintas necesidades. Maslow propone, como hemos visto, que las necesidades no satisfechas son las que predominan y que el nivel superior subsiguiente no se activa hasta que la necesidad predominante no ha sido satisfecha adecuadamente. Por el contrario, Alderfer sugiere que, además del proceso de satisfacción-progresión que propone Maslow, también está en juego un proceso de frustración-regresión. Es decir, si una persona se ve frustrada continuamente en sus intentos por satisfacer sus necesidades de crecimiento, vuelven a resurgir las necesidades de relación como principal fuente de motivación, haciendo que el individuo reoriente sus esfuerzos hacia la satisfacción de la categoría de necesidades de orden inferior.

Un enfoque distinto para explicar los mecanismos de motivación humana son las llamadas *teorías de proceso* dentro de las cuales se hallan las teorías de *la instrumentalidad* o de *la expectativa*. Tratan de responder a la cuestión de cómo se potencia, se dirige y se lleva a término la conducta personal y por qué los individuos eligen determinados modos y vías de conducta para conseguir sus objetivos. Se distinguen de la teoría de la necesidad porque subrayan los aspectos cognitivos de la acción personal y porque postulan que los individuos tienen expectativas en lo que se refiere al objetivo o resultado final que se ha de conseguir. En este sentido, resulta determinante la capacidad humana de prever las consecuencias de la conducta.

La *motivación de logro* está relacionada con la satisfacción que se experimenta después del éxito en una tarea. Las personas con motivación de logro no atribuyen sus resultados a la suerte, sino más bien a sus propias decisiones personales y a su esfuerzo.

La investigación sobre la motivación de logro o nivel de aspiraciones que uno se impone, confirma que las personas con un historial de éxitos siguen esforzándose por conseguir nuevos éxitos (incentivo) y las que han experimentado abundantemente el fracaso, o así lo creen, trabajarán más bien por evitar nuevos fracasos (contraincentivo). En la mayoría de los trabajos realizados para medir la intensidad del incentivo de logro se advierte que éste

viene definido por la dificultad intrínseca o el reto de la tarea. Si el incentivo es “hacerlo mejor”, ni una tarea muy fácil ni otra muy difícil proporcionan una oportunidad de mejorar. Si la tarea es fácil porque no cabe tratar de hacerlo mejor, dado que cualquiera puede realizarla; si es muy difícil porque es probable que se falle en el intento. De aquí se deduce que las tareas moderadamente difíciles son las que ofrecen mejor oportunidad de demostrar que se puede hacer mejor.

“El lugar de control” hace referencia, precisamente, a la expectativa de refuerzo: si un sujeto cree que el lugar, la causa o la raíz del control de los resultados de su actuación está en él mismo y que los resultados que obtenga dependen de él, se dice que es una persona con *LC interno*. Si piensa, por el contrario, que el control está fuera de él, que lo que alcance con su acción no depende tanto de él como de factores externos (suerte, ayudas, amigos, etc.) entonces se dice que es una persona con *LC externo*. El lugar de control se refiere, pues, a una expectativa generalizada sobre la fuente o lugar (“locus”) de control de los resultados de la propia conducta. O, dicho de otra forma, el LC expresa las expectativas que tiene un individuo sobre la posibilidad de conseguir un refuerzo o resultado por medio de su propia acción (LC interno) o por medio de factores externos no controlables (LC externo) (Burón, 1995).

Un complemento interesante del constructo “*lugar de control*” es la teoría de Bandura (1977) sobre la eficacia personal o autoeficacia. Según este autor es posible distinguir entre *expectativas de eficacia* y *expectativas de resultado*. Las expectativas de eficacia se refieren a la convicción que tiene el individuo de poder realizar con éxito la conducta que se requiere para producir unos resultados determinados. Las expectativas de resultado, en cambio, indican su estimación sobre las posibilidades de que tal conducta lleve a esos resultados. Por ejemplo, un alumno que concluye los estudios de secundaria está persuadido de que podrá desarrollar con éxito los estudios de magisterio que él considera fáciles, si mantiene el mismo ritmo de trabajo que en el nivel anterior. Tiene, por tanto expectativas de resultado. Lo que no tiene tan seguro es que

podrá mantener ese mismo ritmo durante tres años, es decir, carece de expectativas de eficacia. La falta de motivación puede derivarse de la carencia de unas expectativas o de las otras.

1.6. Actitudes y motivación

No existe consenso respecto de la definición de actitud. En la revisión de Dawes (1975) se concluye que este concepto es una realidad psicosocial ambigua y difícil de estudiar. No obstante, es posible integrar la mayoría de las definiciones en tres apartados:

1. Los que consideran las actitudes como evaluación o reacción emocional. Thurstone (1976) la define como la suma total de inclinaciones y sentimientos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones de un individuo acerca de un asunto específico y la distingue de *opinión* al considerar ésta como la expresión verbal de la actitud. Fishbein (1965), por su parte, entiende la actitud como un afecto positivo o negativo en relación a algún objeto.
2. Los que conciben la actitud como rapidez para responder de una manera particular con respecto al objeto de la actitud. Allport (1977) afirma que la actitud es una disposición mental y neurológica de acción, organizada a través de la experiencia, ejerciendo un mandato o influencia dinámica sobre la respuesta de los individuos a todos los objetos y situaciones con los que está relacionado. Así, las actitudes son estados internos que crean una predisposición para responder a ciertas acciones. Opina que las actitudes son aprendidas y organizadas a través de la experiencia y que ellas dirigen las respuestas hacia comportamientos específicos.

3. Los que analizan la actitud desde el punto de vista de la psicología cognitiva. McGuire (1985) propone un esquema que engloba tres componentes: afectivo-emotivo, referido a los sentimientos subjetivos y a las respuestas psicofisiológicas que acompañan a la actitud; cognitivo, que hace referencia a las creencias y opiniones a través de las que la actitud se manifiesta y de acción-expresión, referidas al proceso mental y físico que prepara al individuo a actuar de una determinada forma (Eagly y Chaiken, 1993).

Según Eysenck (1985) las actitudes se organizan jerárquicamente en cuatro niveles:

1. Opiniones ocasionales sobre algún tema u objeto: accidental
2. Opiniones más estables, habituales: hábitos
3. Opiniones más generales con relación a conjuntos de objetos o situaciones: actitud
4. Visión general del mundo y de la vida que conllevan motivaciones y actitudes de valoración y juicio: ideología.

Las actitudes son acciones evaluadas y dirigidas positiva o negativamente al objetivo de la actitud. De ello se infiere que si el componente motivacional (de activación y orientación de la acción) no estuviera presente, no podríamos hablar de actitud. La formación y cambio de actitudes opera siempre con tres componentes que han sido descritos por Katz (1977):

1. *Componente cognoscitivo* (conocimientos y creencias). Se refiere al conocimiento o representación intelectual con relación a un objeto o situación que condiciona nuestra acción. Es la organización estable de creencias acerca de un objeto (persona o cosa) o situación. Estas creencias incluyen un juicio de valor -positivo o negativo- sobre algo,

así como las respuestas ante el mismo (interacción con el componente reactivo). Sin embargo, esta organización estable de creencias no es sinónimo de veracidad o certeza. Tampoco puede reducirse este componente cognoscitivo a una mera representación perceptiva del objeto puesto que se da una evaluación del mismo. Finalmente, es preciso tener en cuenta que el componente cognoscitivo de toda actitud se da, incluso de modo no consciente. El componente cognitivo refleja, pues, las creencias o la información sobre el objeto de la actitud, por ejemplo, creer que la carrera de magisterio es fácil.

2. *Componente afectivo* (sentimientos y preferencias). Se trata de las emociones experimentadas por un sujeto ante un determinado objeto (persona o cosa) o fenómeno. De este componente depende el carácter motivacional de la actitud que nos interesa destacar especialmente. Según sea el componente cognoscitivo así será la emoción que provoque y que se expresará en sentimiento de agrado-desagrado, placer-dolor, alegría-tristeza, temor, ansiedad, etc. (Pastor, 1978). El componente afectivo consiste, por tanto, en los sentimientos de evaluación positiva o negativa del objeto de la actitud y ayuda a determinar la dirección de la predisposición para la acción.
3. *Acción o reactivo* (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones). Es la inclinación (favorable o adversa) a actuar de una forma concreta ante un determinado objeto (persona o cosa) o situación. Se trata de una predisposición a la acción y no a la acción factual. Es la acción proyectada hacia el objeto de la actitud.



Componentes de la actitud (Katz)

Estos tres componentes aunque influyen con peso diferente en una acción real, permitirían predecir de alguna manera la acción futura del sujeto (Dupont y otros, 1984). Hemos de significar, sin embargo, que hay posiciones teóricas que reducen la actitud sólo al componente afectivo.

Si deseamos conocer el proceso de formación de las actitudes es necesario identificar las fuerzas que determinan su desarrollo. Según Krech (1978) estas fuerzas se pueden agrupar en:

- d) Deseos personales o conjunto de necesidades a satisfacer.
- e) Características y grado de información que el sujeto posee.
- f) Características del grupo de pertenencia.
- g) Personalidad de cada sujeto.

Para satisfacer sus necesidades, cada individuo genera aquellas actitudes que favorecen su objetivo. Ello implica que no sólo tienen un significado directo en sí mismas sino que también son "medio" para el logro de determinados metas personales, es decir, tienen un marcado carácter funcional (Mager, 1985). Por otro lado, las actitudes de cada sujeto vienen determinadas por la información que recibe. Por el principio de "congruencia cognitiva", aceptamos con mayor facilidad los datos concordantes con los ya conocidos. Si la información que se recibe en un momento dado coincide (es congruente) con actitudes ya poseídas, adquiere fuerza determinativa para la formación de la

actitud correspondiente. Según sea la calidad de la información, así será, en parte, la actitud resultante.

La explicación de la formación de actitudes sólo es posible estudiando los grupos significativos en los que se halla integrado el sujeto tales como la clase social, la familia, etc. Krech (1978) atribuye a los grupos primarios y referenciales una importancia decisiva a este respecto. (Por lo que interesa a nuestro estudio, resulta evidente la influencia familiar o del grupo de amigos o de los grupos profesionales en la formación de actitudes –positivas o negativas-hacia una determinada carrera). Sin embargo, como quiera que un sujeto pertenece a varios grupos al mismo tiempo, las actitudes seleccionadas responderán a las necesidades de cada grupo que, en determinados momentos, pueden entrar en colisión.

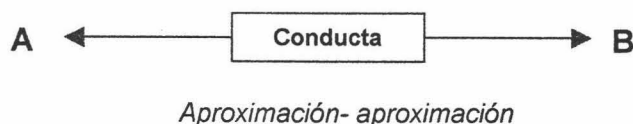
Finalmente, las actitudes reflejan la personalidad de quien las posee. Aunque es cierto que los grupos tienden a homogeneizar los comportamientos de sus miembros dentro de unos patrones más o menos amplios existen divergencias cuyo factor provocador es la personalidad de cada sujeto.

1.7. Necesidades y conflictos

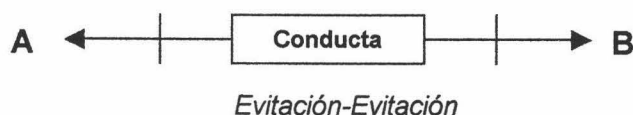
Las necesidades conscientes jalonan la vida cotidiana del ser humano. Un propósito consciente es desear tener o conseguir algo. Como recuerda McClelland (1989), los estudios psicológicos han demostrado que los propósitos conscientes en el aquí y el ahora guardan una elevada correlación con las acciones que se realizan subsiguientemente en el aquí y el ahora, es decir, que los propósitos conscientes influyen en las elecciones reales. Sucede, sin embargo, que, a menudo, los propósitos entran en conflicto. Lewin (1973) ideó un sistema muy complejo para describir las fuerzas motivacionales en un campo psicológico. Según él, el propósito o fuerza psicológica para realizar una acción es producto de dos variables personales (necesidad y valencia) separado por una variable ambiental (distancia psicológica). Así, *necesidad*

significa el deseo de algún estado final; *valencia* significa el valor del premio (incentivo) del estado final y *distancia psicológica* se refiere a las dificultades que supone la realización de una tarea o la adopción de los medios necesarios para conseguir el objetivo. El modelo de conflictos motivacionales de Lewin (1973) incluye:

- Conflicto de *aproximación-aproximación*. Se trata de una situación inestable que se resuelve con cierta facilidad. (Me interesa por igual la carrera de magisterio y la de enfermería). Al desplazarse la intención hacia una u otra alternativa, se reduce inmediatamente la distancia psicológica, haciendo más atrayente esa alternativa y resolviendo el conflicto.

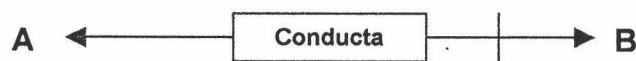


- Conflicto de *evitación-evitación*. Los conflictos de este tipo adquieren alguna gravedad cuando la persona no puede escapar de ese campo, evitando ambas alternativas. (Estudiaré magisterio para evitar enfrentamientos con mi padre que desea que sea maestro como él, pero al tiempo deseo evitar los sinsabores que me proporcionarán unos estudios no deseados).



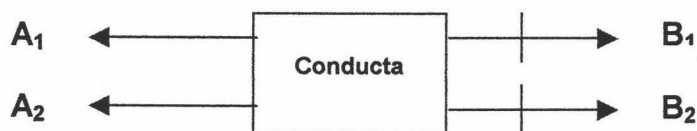
- Conflicto de *aproximación-evitación*. También aquí el conflicto es grave si el objetivo tiene aspectos tanto de aproximación como de evitación. En muchos casos, la persona lo resuelve

simplemente evitando el negativo y aproximándose al positivo. (He pensado estudiar magisterio (*aproximación*) para ingresar después en enfermería (mi verdadera vocación) por el cupo restringido. Pero me retrae el hecho de que la carrera de magisterio llegue a entusiasmarme hasta el punto que me haga olvidar mi deseo de ser enfermera (*evitación*).



Aproximación-Evitación

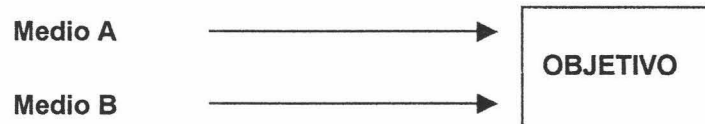
- Conflicto de *doble aproximación-evitación*. Es el más frecuente ya que en la mayoría de los casos una misma situación puede evaluarse como favorable o desfavorable o una misma respuesta puede producir consecuencias positivas y negativas. Un estudiante se siente atraído por la enseñanza (*aproximación*) pero considera que le falta carácter para dominar un grupo de alumnos (*evitación*). Al mismo tiempo, estudiar magisterio le daría cierto prestigio en su ámbito social y no hacerlo podría evidenciar ante los demás falta de resolución o de personalidad.



Doble Aproximación-Evitación

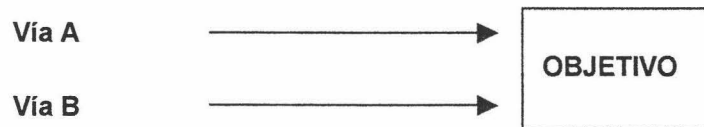
El valor positivo o negativo de cada situación potencialmente conflictiva lo asigna el mismo individuo: es lo que se puede denominar *significado personal*. En esta línea, la clasificación de conflictos de Maslow (1991), resulta más susceptible de análisis experimental:

- *Alternativa simple.* El conflicto más elemental. Consiste en la elección entre dos medios para alcanzar una misma meta relativamente poco importante. En este caso la experiencia subjetiva de conflicto es nula en muchos casos.



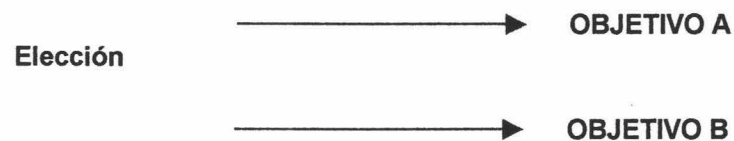
Alternativa simple

- *Elección entre dos caminos que conducen a la misma meta básica.* En esta situación el objetivo es importante por sí mismo; para alcanzarlo existen varias alternativas y una vez que se ha tomado la decisión el sentimiento aparente de conflicto desaparece.



Vías alternativas

- *Conflictos tensionantes.* Aquí la elección es entre dos metas vitales; en este caso, el conflicto no desaparece porque la elección entraña renunciar a algo tan esencial como lo escogido.



- *Conflicto "catastrófico"*. Es la situación de coerción límite, sin alternativas o posibilidades de elección ya que todas ellas producen efectos irreversibles.

1.9. La toma de decisiones y la elección de la carrera

El comportamiento humano es un proceso continuo de toma de decisiones. Las personas -a menudo racional y conscientemente- escogen alternativas, de acuerdo con su personalidad, motivación y actitudes y emprenden acciones. La toma de decisiones personales está afectada por la *percepción individual de las situaciones* de tal modo que lo que una persona aprecia y desea, influye en aquello que ve e interpreta, así como lo que ve e interpreta influye en lo que aprecia y desea. Toda decisión implica necesariamente seis elementos (Bros, 1983):

1. *Agente Decisorio*. Persona que selecciona la opción entre varias alternativas de acción.
2. *Objetivos*. Metas que se propone alcanzar con sus acciones.
3. *Preferencias*. Criterios que utiliza para escoger.
4. *Estrategia*. Es el curso de acción que escoge para alcanzar mejor los objetivos.
5. *Situación*. Aspectos del entorno que rodean al agente decisorio, alguno de los cuales pueden estar fuera de su control, conocimiento o comprensión.
6. *Resultado*. Consecuencia o resultado de una estrategia.



Elementos de la conducta decisiva

El inicio de un curso de acción implica, obviamente, el abandono de otras alternativas. El proceso de selección puede ser, simplemente, una acción refleja o condicionada, o bien consecuencia de una compleja programación. Cuando el curso de acción se orienta a lograr un objetivo, se valoran las ventajas e inconvenientes y se seleccionan los medios adecuados, es decir, cuando el proceso de decisión es ordenado y lógico, estamos ante una decisión *racional*.

Pero el espíritu humano, a menudo se siente bloqueado en el proceso de exploración y para seguir adelante necesita unos apoyos que obtiene de las metáforas, los modelos y los paradigmas: ambos surten al pensador de una fuente de analogías. Se ha popularizado la idea según la cual la ciencia avanza por paradigmas. Si nos atenemos a la traducción directa del griego, el paradigma no es otra cosa que un ejemplo. Yendo más a fondo en la etimología un paradigma es algo "que se muestra al lado" como un gráfico explicativo en una conferencia. El paradigma puede ser concebido como un esquema conceptual generalizador, un conjunto teórico que ha sido desarrollado a partir de un cúmulo de observaciones y que al mismo tiempo lo

trasciende. El cambio de paradigma se traduce en nuevas formas de atacar los problemas. Así, el paradigma *mecánico*, asociado a los métodos clásicos, entiende la decisión como un proceso de construcción matemática en el que dos decisores que posean el mismo sistema de preferencias tendrían que optar por la misma alternativa si se encontrasen en una situación idéntica. Pero esto no siempre es así puesto que advertimos que existen comportamientos decisionales totalmente incongruentes con cualquier conjunto axiomático existente y que, a pesar de eso, son absolutamente normales (Lara, 1991)..

El paradigma *comportamental* entiende la respuesta como una reacción unitaria y en bloque y ayuda a comprender la importancia de la formación del individuo para la función de decisión (Ello justifica la importancia de la orientación vocacional, por ejemplo). Es evidente que cuanto mayor es la riqueza de experiencias vividas por un sujeto, tanto más aumenta el número de situaciones que es capaz de identificar, y mejor equipado está para responder ante ellas. También cobra importancia la dimensión intuitivo-creativa del acto decisional, especialmente para la generación de ideas insospechadas, propias de los decisores geniales que “ven más” que los demás y que encuentran soluciones que los demás no imaginan. Explica, igualmente, la naturaleza “previsional” de las decisiones, es decir la facultad de interpretar (prever) las consecuencias de una decisión. Y, finalmente, revela la dimensión valorativa de la decisión. El que una alternativa sea más aconsejable que otra depende, en muchos casos, de los criterios o juicios de valor de cada persona; sus preferencias están determinadas por su jerarquía de valores; son, por tanto, apreciaciones cualitativas y, frecuentemente, difíciles de explicitar puesto que quedan ocultas al propio decisor.

Vemos, pues, que el proceso de toma de decisiones racionales es complejo y depende de las características personales del agente que decide, de la situación en que está involucrado y de la manera en que percibe esa situación. El proceso de la toma de decisiones se desarrolla básicamente en las siguientes etapas (Nixon y Glover, 1984; Lara, 1991):

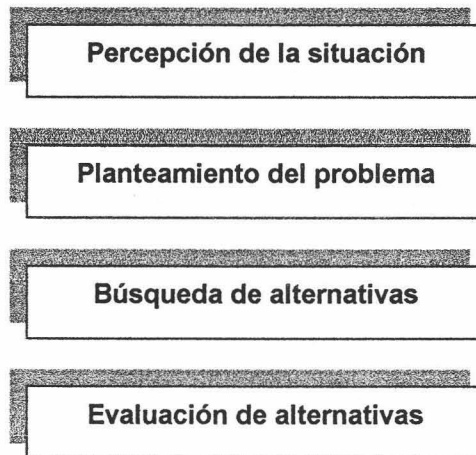
1. *Percepción de la situación que rodea algún problema.* La decisión es una respuesta comportamental que implica poner los medios para transitar del “yo-entorno” actual a un estado futuro más deseable. La representación abstracta de la situación decisional se alcanza mediante el análisis de los rasgos más significativos de aquélla en relación con las finalidades del decisor. Para ello resulta fundamental elegir correctamente el punto de observación del problema. Dos son los errores que se cometen frecuentemente: el primero por exceso de acercamiento o implicación, el segundo por alejamiento excesivo que puede llevar a la generalización rápida y a la superficialidad. A veces, la solución exige que se separe el problema de su contexto, otras veces surge por analogía con una referencia próxima o remota. Se trata de contemplar la realidad desde múltiples ángulos y de obtener nuevas ideas mediante la reunión de elementos que normalmente no están relacionados. Haciendo uso de distintas modalidades de analogías e, incluso, de metáforas podemos aproximar lo distante, una vez que hemos realizado el esfuerzo de alejarnos de lo próximo o inmediato.
2. *Planteamiento del problema.* Los problemas que tenemos que abordar en nuestra vida cotidiana son la mejor oportunidad para aplicar nuestras capacidades tanto en la búsqueda de las mejores soluciones como en el perfeccionamiento de las propias técnicas de trabajo. Cuando el problema es cerrado (los *analíticos* o *de juicio crítico*, en la terminología de Biondi (1977) que admiten una o escasas soluciones), lo que se impone es hallar pronto *la solución* adecuada. Cuando los problemas son *abiertos* o *creativos* (la mayor parte de los que una persona tiene que resolver a lo largo de su vida son de este tipo), hay que orientarse a encontrar la *mejor solución* de entre las posibles. En uno u otro caso, se admite que un problema bien planteado es un problema “prácticamente” resuelto. La evidencia constata, sin

embargo, que no es fácil expresar un problema con claridad y precisión. Cuando hablamos, por ejemplo, de los problemas que entraña tomar una decisión acerca de qué carrera emprender, estamos utilizando indebidamente el término “problema” en tanto que la decisión, cualquiera que sea, no es un problema sino una *solución*. Dicho de otro modo: optar por estudiar magisterio resuelve un problema o, si se quiere, una necesidad de formación, de asegurar el futuro, etc. Qué duda cabe que esta decisión puede ir precedida de una reflexión muy elaborada y seguida de una metodología de aplicación igualmente compleja. Esta es una de las confusiones más frecuentes. En otros casos el problema se confunde con sus *manifestaciones* o *evidencias* (en medicina se considera “síntoma”). Hay un modo de diferenciar el problema de sus evidencias. Pregúntese: ¿si elimino la evidencia he resuelto el problema?. La respuesta es, a veces, no. Porque el problema real puede manifestarse hoy de una manera y mañana de otra. En otros casos, tendemos a considerar como problema lo que, en realidad, es un subproblema, problema derivado o *consecuencia* del problema principal. ¿Por qué, a menudo, nos importan más estos problemas “menores” que el problema principal?. Porque hay problemas que no nos afectan, siempre que permanezcan larvados. Es más, resulta curioso que, cuando conseguimos dominar las consecuencias, volvemos a desentendernos del problema real.

3. *Búsqueda de alternativas de curso de acción*. La decisión no es posible si no se dispone de un repertorio de alternativas plausibles. La detección de las alternativas que están en concordancia con las finalidades del decisor requiere conocimiento del entorno y capacidad deductiva pero también intuición y creatividad. Las alternativas son a modo de puentes que se tienden entre la situación inicial y la terminal; son los “cursos posibles de acción”, las opciones presentes al

individuo cuya elección constituye la finalidad misma de la decisión. En los casos más "simples", la solución es binaria (me examino en esta convocatoria o no me examino); cuando los problemas son abiertos, el número de alternativas susceptibles de emprenderse o al menos de imaginarse es extraordinariamente grande. En estos casos, como hemos dicho, hay que escoger las más útiles mediante un proceso lógico e intuitivo.

4. *Evaluación y comparación de esas alternativas.* Toda decisión se refiere siempre a un futuro lejano o próximo y, por ello, marcado por la incertidumbre. La previsión que es inherente al proceso de decisión se presenta más o menos así: una vez que hemos optado por una alternativa, en un horizonte temporal dado, podrán suceder determinadas cosas, es decir, las variables dinámicas que configuran el entorno se hallarán en tal estado e, incluso, pueden suceder cosas que no hemos previsto en absoluto. Esta cuestión es muy importante porque no hay manera de evaluar el interés de cada alternativa si no es refiriéndose a los posibles estados futuros del entorno, estados cuya probabilidad de ocurrencia han de ser estimados por el decisor. Se trata, como se ve, de componentes probabilísticos, previsionales, multicriterio, que son considerados en esa forma particular de cálculo que realizamos al tomar decisiones (Lara, 1991).



Etapas de la toma de decisiones

Los procesos decisorios permiten, pues, al individuo solucionar problemas y enfrentarse a diversas situaciones pero rara vez se desarrollan en condiciones completamente favorables. Por el contrario, son frecuentes ciertas constricciones:

1. *Racionalidad limitada.* Para tomar buenas decisiones, la persona necesitaría una gran cantidad de información relacionada con la situación, con el fin de analizarla y evaluarla. A menudo esa información es sesgada, difusa o parcial. Incluso, en ocasiones, la subjetividad de algunas situaciones decisionales o su inextricabilidad fuerzan a “disolver” el problema, más que a “resolverlo”. En cualquier caso, una decisión que operara en un contexto de información completa y sin ningún carácter probabilístico sería en realidad un problema puramente teórico, como los matemáticos y no una decisión propiamente dicha.
2. *Imperfección de las decisiones.* No existen decisiones perfectas, algunas son mejores que otras en cuanto a los resultados reales a los que conducen. A veces bastan soluciones simplemente satisfactorias o “menos malas”.

3. *Relatividad de las decisiones.* En el proceso decisorio, la elección de una alternativa cualquiera supone, como hemos visto, la renuncia a las demás alternativas y la creación de una secuencia de nuevas situaciones y alternativas en el tiempo.
4. *Influencia de factores externos.* Muchas decisiones personales están afectadas por limitaciones procedentes del entorno físico, biológico o artificial.

A tenor de lo expuesto, la decisión aparece frecuentemente asociada a algún problema pero *no* es un problema y, desde el punto de vista práctico, ya hemos dicho que no es lo mismo resolver ciertos tipos de problemas (los matemáticos, por ejemplo) que tomar una decisión. Son, en efecto, actos de naturaleza muy diferente y, por ello, se acepta comúnmente que el pensamiento operativo exige cualidades distintas del puro talento especulativo. Los actos decisorios poseen una especificidad propia que les hace diferenciarse de cualquier problema teórico o práctico de las ciencias de la naturaleza. Estos últimos son *externos* al individuo que intenta resolverlos. En una situación de decisión, por el contrario, la función es *interna* y hasta tal punto que no se puede generalizar a otros sujetos y, a veces, ni siquiera al mismo sujeto en otros momentos de su existencia.

A la hora de resolverlos, los problemas de decisión, como todos los demás, llevan la marca del entorno en que surgen y, así, su complejidad será grande si la situación decisional se presenta en un contexto sistémico de amplias conexiones.

La elección de una carrera es una decisión y como tal le afectan los factores que determinan la adopción de decisiones estratégicas. Los más importantes son los *factores personales* que incluyen los rasgos y los propósitos y expectativas en relación con la carrera que se desea emprender, los *conocimientos previos* acerca de los estudios (duración, programa, grado de dificultad esperada, etc.), *los recursos propios* (disponibilidad individual para la

tarea: tiempo, interés, capacidad, etc.) y los *factores situacionales* (condicionamientos externos). Estos últimos han merecido una especial atención por parte de los investigadores.

Por otro lado, quien ha de enfrentarse a una decisión de esta naturaleza no solamente ha de tener una *necesidad* sino también un *motivo* que es la fuerza que le lleva de la necesidad a los estudios, de modo que a cada necesidad (o tipo de necesidades según la jerarquía de Maslow) pueden corresponder diferentes tipos de motivaciones. Por ejemplo, las necesidades de seguridad que pueden verse satisfechas con el futuro ejercicio profesional. Ello explica que varias personas se inclinen por una misma carrera aunque por razones (motivos) distintos. Incluso una misma persona puede cambiar de motivos a lo largo del tiempo ya que la motivación no se mantiene estática. Las distintas motivaciones pueden reunirse en las cinco categorías siguientes: utilidad, miedo-temor, emulación, orgullo y placer-sentimientos.

La asociación de los motivos para elegir unos determinados estudios con las necesidades ordenadas según la jerarquía de Maslow es lo que mueve al alumno a tomar una determinada decisión. Esta asociación puede esquematizarse del modo siguiente:

NECESIDADES	<p>Motivación: UTILIDAD</p> <p>Utilidad directa, primaria de las necesidades fundamentales asociadas a las características de los estudios o de la carrera. Por ejemplo, piensa que la retribución económica que obtendrá con el ejercicio de la profesión le permitirá dar satisfacción a las necesidades básicas. Posibilidades de promoción económica y social. Alcanzar estabilidad emocional. Asegurar un futuro laboral estable, constituye una necesidad que debe ser satisfecha.</p> <p>Motivación: MIEDO O TEMOR</p> <p>Miedo a no ser capaz de seguir otros estudios más interesantes pero más difíciles. Miedo a debilitar la relación familiar si se opone a su deseo de que "sea maestro". Miedo a reproducir fracasos anteriores. No es que a los individuos con escasa motivación les disguste el éxito, sino que las experiencias de fracaso les obligan a renunciar a metas elevadas (Burón, 1995).</p> <p>Motivación: EMULACIÓN</p> <p>Emulación, imitación de quienes sirven de referencia (padres, profesores, amigos, etc.) que han elegido idéntica carrera.</p> <p>Motivación: ORGULLO</p> <p>Orgullo de pertenecer a un colectivo profesional (el magisterio), de alcanzar reputación, inspirar respeto, destacar como docente.</p> <p>Motivación: PLACER O SENTIMIENTOS</p> <p>Placer de trabajar con niños, de hacer el bien, de enseñar.</p>
-------------	--

En el marco de las alternativas necesidades-motivaciones (N-M), las personas toman decisiones (conductas deliberadas, intencionadas o *acciones* desde el punto de vista de la psicología etogénica). Estas acciones (en nuestro caso, sobre una carrera o unos estudios) serán tanto más acertadas cuanto:

1. Existe un conjunto variado de razones que respaldan la opción elegida.
2. El sujeto conoce y asume los motivos que impulsan la elección.

3. El sujeto está convencido de que, con esa elección, sus necesidades se verán satisfechas.

Esta es, naturalmente, una interpretación del complejo mundo que rodea a las elecciones llamadas vocacionales y acerca de las cuales se han elaborado multitud de teorías. Crites (1974), por ejemplo, habla de *teorías no psicológicas*, *teorías psicológicas* y *teorías generales* de la elección vocacional. Las primeras son las que atribuyen los fenómenos de la elección al funcionamiento de algún sistema exterior al individuo, de tal suerte que la inteligencia, los intereses, los rasgos de personalidad, etc. no se consideran directa ni indirectamente relacionados con la elección. Los factores que pueden determinar un curso de acción serían, en este caso: factores casuales, las leyes de la oferta y la demanda y las costumbres sociales.

Dentro de las teorías no psicológicas cabría hablar de:

- a) *La teoría del accidente* que insiste en la existencia de factores no planeados, no pronosticados que afectan a la elección vocacional de la persona.
- b) *Las teorías económicas* se apoyan en el supuesto de que, dada la libertad de elección, el individuo elige la profesión que piensa le reportará las mayores ventajas.
- c) *Las teorías cultural y sociológica* hacen depender la elección vocacional de influencias culturales y sociales en tanto que la persona aprende a valorar determinadas metas y objetivos. Entre estas influencias, las más importantes son las que provienen de la familia (*recuérdese el papel determinante que hace años tenía la opinión de los padres en esta cuestión*) y de la escuela (Alonso, 1987).

Las *teorías psicológicas* sostienen que la elección es determinada principalmente por las características o el funcionamiento del individuo y sólo indirectamente por el medio en que vive. Dentro de ellas, Crites (1974) distingue entre:

- a) *Teorías de rasgos y factores* basadas en la psicología de las diferencias individuales y el análisis de las ocupaciones. Subrayan la relación entre las características personales de un individuo con su selección de una ocupación, es decir, el individuo compara su capacidad y disposiciones con los requerimientos de las ocupaciones y elige la que se relaciona mejor.
- b) *Teorías psicodinámicas* interesadas en el hallazgo de una explicación de la elección en términos de motivos o impulsos. Dentro de ellas, la elección vocacional basada en la satisfacción de necesidades conecta directamente con los planteamientos que hemos expuesto con anterioridad. Roe (Cfr. Crites, 1974) sostiene que la manera como el individuo aprende, más o menos automáticamente (inconscientemente) a satisfacer sus necesidades, determina cuáles de sus capacidades específicas, intereses y actitudes seguirá y desarrollará. Precisamente las necesidades que Roe relaciona con la elección vocacional son las que define Maslow en su teoría de la personalidad y que ya conocemos.

Dentro de las teorías generales, acaso las más elaboradas sean las que ofrecen una interpretación evolutiva de la elección vocacional. Super y Bachrach (Cfr. Crites, 1974) sostienen, en esta línea, que el desarrollo profesional es un proceso dinámico que influye y es modificado por el desarrollo emocional, el intelectual y el social. Como compendio de su teoría ofrecen unas proposiciones que se nos antojan especialmente interesantes para la comprensión del fenómeno que estamos analizando:

1. La elección vocacional es un proceso que tiene lugar durante un periodo extenso y no en un momento determinado.
2. Como proceso formado por una serie de acontecimientos relacionados que implican decisiones, la elección vocacional conforma un esquema discernible y, por lo tanto, es pronosticable.
3. La elección vocacional implica una transacción entre factores sociales y personales, concepto de sí mismo y realidad, respuestas aprendidas recientemente y pautas de reacción existentes y una síntesis de todo esto.
4. El concepto de sí mismo comienza a formarse antes de la adolescencia, se hace más claro en esa etapa y en ella se expresa en términos ocupacionales.
5. Los factores de la realidad se vuelven cada vez más importantes como determinantes de la elección vocacional a medida que el individuo crece.
6. Las identificaciones del individuo con sus padres influyen directamente en la elección vocacional.
7. La dirección y tasa del movimiento vertical de un individuo de un nivel ocupacional a otro están relacionadas con su inteligencia, nivel socioeconómico de los padres, necesidades de status, valores, intereses, habilidad en las relaciones interpersonales y las condiciones económicas de oferta y demanda.
8. El campo ocupacional en que un individuo entra está relacionado con sus intereses, valores y necesidades, la identificación que hace con los modelos parentales o roles sustitutos, los recursos de la comunidad que utiliza, el nivel y calidad de sus antecedentes ocupacionales y la estructura ocupacional, tendencias y actitudes de su comunidad.
9. Los individuos son generalmente bastante multipotenciales en sus aptitudes y otras características y las profesionales habitualmente son lo bastante amplias en cuanto a los alcances de sus obligaciones y tareas como para permitir cierta variedad de individuos en cada ocupación y cierta diversidad de ocupaciones para cada individuo.
10. Las satisfacciones en la vida y en el trabajo dependen de la medida en que el individuo pueda concretar su concepto de sí mismo mediante el desempeño de su rol ocupacional.
11. El trabajo de un individuo puede proporcionarle un modo de integrar o mantener la organización de su personalidad. En otras palabras, la actividad laboral puede ser uno de los principales mecanismos de adaptación o defensa del individuo.

Uno de los factores más estudiados como componente de la elección vocacional es la combinación intereses-valores. Los valores laborales u ocupacionales son aquellos aspectos del trabajo que una persona prefiere o por el que encuentra o cree poder encontrar satisfactoria su vida ocupacional (Rodríguez Espinar, 1993). Por supuesto, estas creencias son, a su vez, generadas por otros factores de orden personal o social como los que hemos examinado anteriormente. Algunos de esos aspectos parecen afectar de modo general como los relacionados con la seguridad en el

empleo, las posibilidades de promoción y el salario, si bien, el orden de prevalencia es cambiante de unas épocas a otras y entre los individuos.

Las concepciones ideales marcan también, a menudo, la elección de una carrera que, a la postre, se pretende derivar en profesión. Martínez (1978) descubrió el contraste entre el ideal y la realidad según la apreciación de los profesores noveles que piensan en su trabajo en términos de relaciones personales con los alumnos, mientras que lo que se encuentran realmente es con centros escolares burocratizados donde apenas son posibles esas relaciones.

Mención aparte merece el denominado *sustrato vocacional* como determinante de una elección académica o profesional (Casullo, 1996). Aunque se trata de una cuestión controvertida (Gervilla, 1998), se acepta la existencia de una inclinación natural que conduce a algunas personas por el camino del arte, del sacerdocio o de cualquier otra actividad o dedicación. Rivas (1990) distingue entre acepciones no psicológicas de lo vocacional que restringen esta "llamada" a pocas personas y a actuaciones vitales excepcionales y de alto valor social y las interpretaciones psicológicas que plantean lo vocacional como un proceso cognitivo-comportamental gradual que lleva al individuo a la vida adulta plena, realizable a través del empleo del tiempo útil y productivo en el mundo laboral u ocupacional. Esta última interpretación está próxima al concepto de *carrera* (career) como "el entrecruzamiento de decisiones que reflejan las posiciones que una persona decide adoptar a su paso por la escuela y llegar al mundo del trabajo" (Salvador y Peiró, 1986:8).

Por lo que atañe a la conducta vocacional universitaria, el mismo Rivas (1990) le atribuye, entre otras, las siguientes características:

1. Se dirige a la autorrealización en el mundo ocupacional. El sujeto orienta su conducta al logro de unas metas elevadas y a la realización máxima de sus capacidades y potencialidades.

2. Es un proceso gradual y acumulativo de experiencias más o menos organizadas que arrancan desde la familia y la infancia.
3. El desarrollo vocacional lleva a la autonomía y al compromiso personal y social. La carrera de un individuo empieza en el contexto escolar y continúa en el contexto laboral. En este recorrido el sujeto se va formando, toma decisiones, se arriesga, se enriquece...
4. La conducta vocacional está modelada por la etapa evolutiva en que se encuentre el individuo. En efecto, una misma manifestación vocacional tiene distinto sentido según la edad de quien la emite.
5. La vocación es multipotencial o sea que no es necesario que exista una decisión vinculada inexorablemente a una persona. Además, la forma de entender o vivir una profesión es muy variada; puede darse la vocación hacia grupos vocacionales más que hacia una carrera determinada y esta circunstancia parece avalada por las investigaciones acerca de los perfiles aptitudinales (Rivas, 1988).
6. La calidad de la conducta vocacional está ligada al grado de madurez del sujeto.

Vemos, por tanto, que la elección de una carrera puede ser considerada como un aspecto concreto del desarrollo vocacional que se expresa como consecuencia de un proceso que abarca largos periodos de la vida, en el que juegan parte importante la autoevaluación de las posibilidades inmediatas y futuras, el análisis de las opciones, el establecimiento de planes de acción y, finalmente, la toma de decisiones (Hernández, 1987). En estos casos, el alumno busca el ajuste vocacional según el significado personal que da a unos determinados estudios universitarios y a ello contribuyen los patrones de referencia.

Por lo que atañe a la vocación hacia el magisterio, algunos autores la consideran el motivo más importante para dedicarse a esta profesión (González y González, 1993). Sin embargo, estamos viendo que hoy no es posible defender un concepto restringido de vocación aunque no negamos su impacto en casos singulares. ¿Qué significa en realidad, vocación hacia el magisterio?: ¿Qué gusta la enseñanza?, ¿Qué gustan los niños?. No estamos muy seguros ni siquiera de que esa sea en todos los casos expresados la verdadera vocación. Probablemente haya que retrotraerse a las habilidades o competencias iniciales a partir de las cuales se fundamenta una elección vocacional. Entonces, podemos encontrarnos con que lo que verdaderamente existe es una inclinación o una disposición *adquirida* hacia las relaciones humanas en su conjunto que puede hallar acomodo, bien en la enseñanza, bien en las relaciones públicas o en cualquier otra tarea que requiera contacto interpersonal (un trabajo burocrático, por ejemplo, no satisfaría a una persona con estas características). Esta apreciación pone de manifiesto el sentido multipotencial o multidimensional de la vocación al que hemos hecho referencia anteriormente.

Junto a ello, es posible plantearnos si la vocación es exclusivamente una plataforma de salida para la elección o, si puede construirse tras una elección, incluso, forzada. Dicho en otros términos, esa "llamada" que significa vocación ¿se produce siempre al comienzo del camino o puede surgir durante una andadura que se inició a desgana?. Supongamos un alumno al que "obligan" a estudiar magisterio, cuando él deseaba ser abogado. Su vocación inicial hacia la enseñanza es inexistente. Sin embargo, el desarrollo de los estudios le va conquistando hasta que concluye descubriendo "otra" vocación. Planteado de este modo, vemos que volvemos a la formulación anterior de la multidimensionalidad. En efecto, hay dimensiones coincidentes para el magisterio y la abogacía y una de ellas es el servicio a los demás.

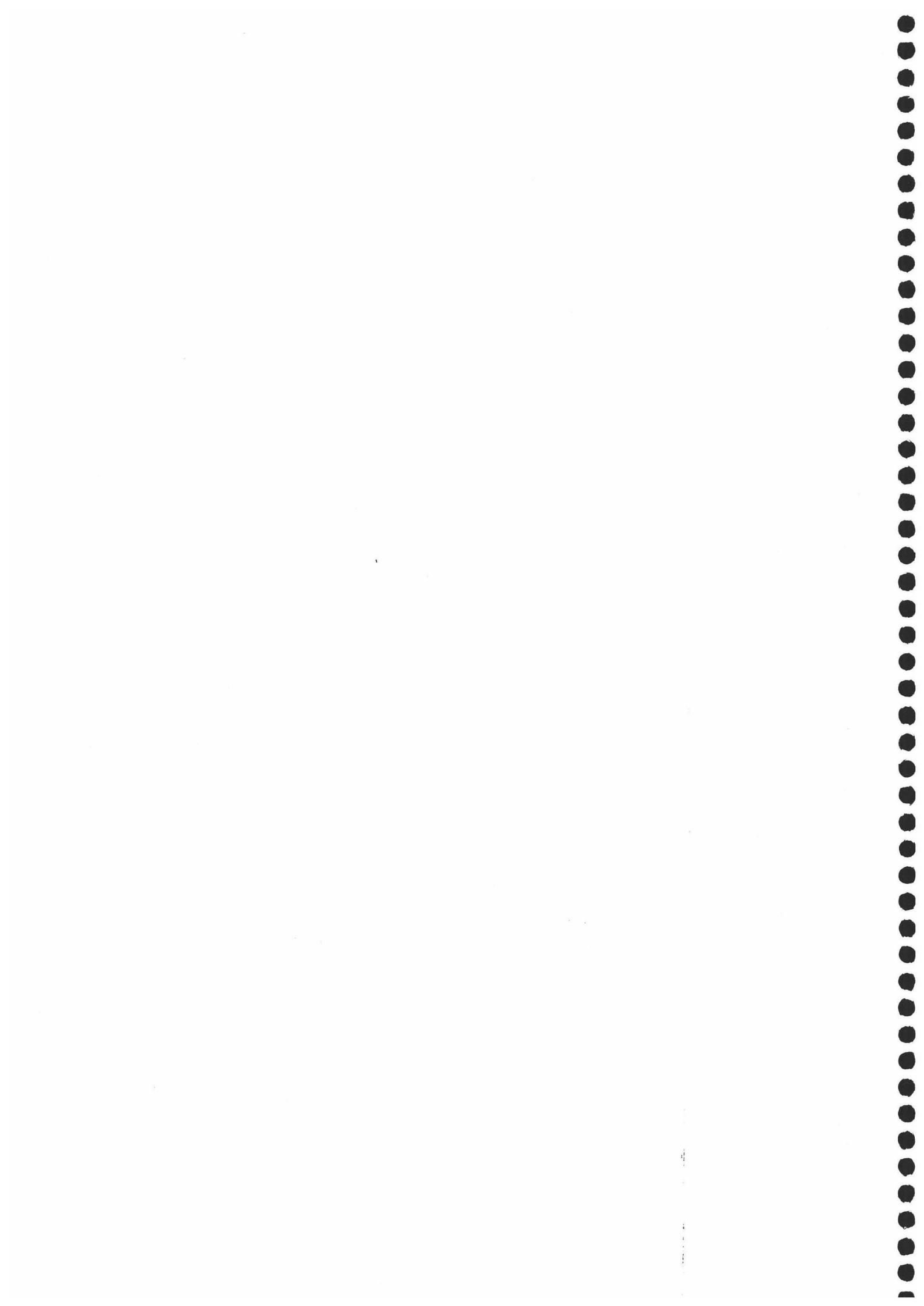
Durante muchos años, parecía que la vocación hacia la enseñanza garantizaba el éxito en la carrera docente, al menos desde el punto de vista de

la gratificación personal. Hoy, este supuesto no se sostiene. Es absolutamente indiferente, a efectos prácticos, que un maestro posea vocación o no; lo que tiene que ser es un excelente profesional. Muchos de nosotros no tendremos probablemente vocación por vender libros pero si nos vemos en la tesitura de hacerlo, estamos obligados *profesionalmente* a ser unos magníficos vendedores. Y esto mismo puede predicarse de cualquier oficio o profesión.

La determinación subjetiva de la vocación es una tarea muy complicada (la objetiva, casi imposible) porque se involucran elementos cuyo significado y alcance es difícil precisar. Esto significa que la mayoría de las personas que dicen tener vocación no saben exactamente lo que tienen. Pueden tener interés, atracción, curiosidad, o haber sido persuadidos de que tienen alguna de ellas o una mezcla de todas ellas junto a influencias más o menos conscientes. La llamada vocacional es, por su propia naturaleza, consistente y estable; se mantiene firme aún sometida a las más fuertes presiones, no decae ante la adversidad, más bien se yergue con renovada lozanía. Podemos convenir, sin embargo, en que hay “vocaciones” y “vocaciones” pero la verdadera vocación es la que llena de tal modo al individuo que no puede ser sustituida por otra tarea ni más reputada ni mejor remunerada. Sorprende que, dándose estas circunstancias, se incluya en muchos de los cuestionarios que se pasan a los alumnos de magisterio, la opción “por vocación” cuando se les pregunta qué les llevó a estudiar esta carrera.



CAPITULO 2
Formación y selección de maestros

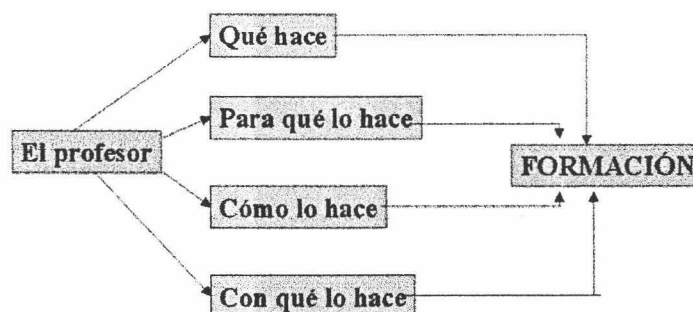


2. FORMACIÓN Y SELECCIÓN DE MAESTROS

2.1. El futuro desempeño profesional

En términos generales puede postularse que, cuando se desea dotar a una persona de los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para un trabajo determinado es preciso definir, previamente, las tareas que va a tener que realizar así como las cualidades básicas requeridas para el eficaz desempeño de la misión asignada. En organización industrial se acepta habitualmente que toda descripción de una tarea profesional incluye, al menos, la *denominación y finalidad de la tarea* (¿qué hace? y ¿para qué lo hace?), la *metodología y los recursos* (¿cómo y con qué lo hace?) y los *requisitos* (¿qué aptitudes, cualidades y conocimientos exige?). (Camacho y Salvador, 1991).

La respuesta a estos interrogantes permite establecer planes de formación, calificar las competencias profesionales de los sujetos y mejorar los métodos de trabajo.



El papel del profesor ha experimentado, al menos desde el punto de vista de la doctrina pedagógica, una profunda transformación. En primer lugar, como sostiene Gimeno (1981):

"los cometidos del profesor están, en buena parte, definidos por la estructura y funcionamiento del sistema educativo en el que tienen que desarrollar su profesión. El profesor tiene que estar capacitado para responder a esas exigencias".

Por otra parte, los requerimientos de una educación "total", unidas al progreso de la psicología y a las aportaciones de la tecnología aplicada a la educación, así como la creciente importancia de la "escuela paralela" y, en general, las demandas de un mundo en evolución acelerada, han forzado una revisión y actualización de las funciones del profesor que supera la vieja imagen del docente como depositario y distribuidor del saber (García, 1994).

Las características de la sociedad que demandan un cambio en la concepción del profesor fueron descritas por Gimeno y Fernández (1981) en términos que no han perdido actualidad:

1. La necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza implica una modificación de las condiciones de aprendizaje de los alumnos y de sus relaciones con el medio.
2. Si la educación se interpreta como desarrollo de la personalidad y preparación de los individuos para su inserción en la sociedad y en el mundo del trabajo, la educación básica debe proporcionar a los alumnos las bases instrumentales, los métodos y las actitudes que le conduzcan a esa finalidad.
3. La educación debe ser fermento de transformación social, de aquí la necesidad de proyectar la actividad escolar a la comunidad en la que radica la escuela, asumiendo sus problemas y fomentando la mejora de la calidad de vida.
4. La institución escolar debe ser escuela de democracia y participación comunitaria si quiere servir a una sociedad pluralista y democrática.
5. La complejidad y amplitud de los conocimientos postula una educación

básica que inicie al sujeto en el pensamiento integrador (interdisciplinar): capacidad de interpretar el mundo físico y cultural en el que el individuo está inserto y de aplicar ese aprendizaje integrado a mejorar la vida personal y social.

6. La cantidad de conocimientos y la rapidez con que éstos quedan obsoletos exige que la enseñanza se centre más en el proceso de aprendizaje y en los métodos de adquisición que en los conocimientos elaborados

Pérez Gómez (1987:202) abunda en parecidas consideraciones cuando sostiene que se propugna,

"un papel más activo del profesor en el diseño, desarrollo, evaluación y reformulación de estrategias y programas experimentales de intervención didáctica. Desde esta perspectiva, la formación del profesor no reside tanto en la adquisición de conocimientos disciplinares y de rutinas didácticas como en el desarrollo de capacidades de procesamiento, diagnóstico, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos".

Ciertamente, nuevas y más complejas tareas reclaman con insistencia la atención de los profesores actuales. En el modelo tecnológico, el profesor se contempla como administrador, organizador y coordinador de un ambiente diseñado para facilitar el aprendizaje del alumno y se le asignan unos cometidos específicos que incluyen el diagnóstico de las necesidades, la selección de objetivos y secuencias de aprendizaje, la instrucción, la motivación y el control de información y recursos (Chadwick, 1979; Goble y Porter, 1980; (House, 1988), etc.

La literatura científico-pedagógica abunda en referencias acerca de los roles y funciones del profesor. Noguera y otros (1985) aportan una excelente síntesis a este respecto.

Hargreaves (1977) considera que las tareas del profesor pueden integrarse en

dos subroles específicos: el de instructor y el de mantenedor de la disciplina.

Para Postic (1978) existen dos funciones principales: la monitorial (organizadora y transmisora de información) y la de estímulo.

Goble y Ploter (1980) distinguen entre la función del enseñante tradicional, mero transmisor de cultura y la que denominan *función del nuevo maestro*, organizador y mediador en el encuentro entre el alumno y el conocimiento.

De modo análogo, autores de nuestro propio país han ofrecido sus puntos de vista sobre las funciones de los profesores y el contenido de la formación (Rodríguez Rojo, 1999).

Vicente Rodríguez (1987) descubre seis factores en la dimensión docente:

1. De motivación
2. De información
3. De control de recepción de mensaje
4. De control de conducta
5. De motivación intratemática
6. De estilo docente

Otros especialistas insisten en parecidas formulaciones y vienen a coincidir en que el profesor realiza un sinnúmero de tareas que pueden ser agrupadas en: a) funciones de relación, b) funciones instrumentales y c) funciones normativas. Camacho y Salvador (1991) ofrecen un despliegue de tareas que corresponden al profesor de clases teóricas y prácticas en el ámbito del diseño curricular, en la interacción didáctica y en las relaciones con los alumnos.

¿Y el futuro?. Los especialistas en prospectiva educativa detectaron hace años unas "tendencias de cambio" en el rol del profesor, en función de las modificaciones experimentadas en el ámbito social y cognitivo. Sorprende observar el escaso cumplimiento de estos pronósticos:

1. Diversificación de funciones en el proceso instructivo, mayor responsabilidad en la organización de contenidos del aprendizaje (programación del currículum).
2. Organización del aprendizaje, formación del pensamiento y desarrollo de actitudes, aprovechando los recursos de la comunidad, con preferencia a la transmisión del conocimiento.
3. Enseñanza individualizada y cambio de estructura en las relaciones profesor-alumno. Atención a las actividades orientadoras.
4. Uso extensivo de los medios aportados por la tecnología aplicada a la educación.
5. Apertura a la colaboración con otros profesores del mismo o distinto centro.
6. Colaboración con los padres y con otros miembros de la comunidad.
7. Desarrollo de la personalidad del alumno y compromiso con la promoción sociocultural (Cfr. Marín, 1980).

Se afirmó, además, que la Escuela del año 2000 se perfilaba como una institución cuya supervivencia

"depende en gran medida de su capacidad para incorporar las sugerencias de una sociedad altamente tecnificada" (Porcher, 1976: 33).

y que a un mundo que cambiaba rápidamente, correspondía

"una pedagogía en constante solicitud de renovación" (Grieger, 1973: 127).

También en el campo de la prospectiva educativa se aventuraron otras opiniones acerca del futuro rol del profesor. Se vaticinó, por ejemplo, que la

liberación del maestro de los "aspectos mecánicos" de la educación (Apter, 1976: 8) le permitirían consagrarse a funciones "verdaderamente educadoras" (Rosa, 1978: 11) y que la preeminencia del aprendizaje sobre la enseñanza (Husen, 1973), haría surgir nuevas ocupaciones educativas como la coordinación de programas y recursos audiovisuales, el diseño, programación, análisis y evaluación de sistemas instructivos y la realización y el uso didáctico del cine, la radio y la televisión (Orden, 1976), auxiliadas por una tecnología que, previsiblemente, se desplazaría en tres direcciones: utilización extensiva de ordenadores para el aprendizaje individualizado, consolidación del enfoque de sistemas y ampliación del uso de los mass-media en la comunicación educativa (Slaugther, 1978).

En resumen, las "nuevas" competencias docentes, marcadas por el signo de la diversificación y la complejidad, acentuaban el papel activo del profesor en la programación, motivación, instrumentación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje y en la orientación y tutela del desarrollo de la personalidad del alumno (Unesco, 1979).

Hoy es posible aventurar idénticos pronósticos y considerar que el papel de los profesores del mañana estará condicionado por el desarrollo de la educación, orientada, previsiblemente, hacia la armonía entre la unidad de la ciencia y la pluralidad de culturas; la multiplicación de las formas del saber y su acogida en el seno de la educación formal; la ampliación de oportunidades; la unidad en y por el pluralismo, evitando todo tipo de segregación escolar; la revisión periódica de los programas de enseñanza; la unificación de los saberes básicos transmitidos en cualquier tipo de centro escolar; la educación permanente; la utilización de las modernas técnicas de comunicación, etc.

Dos informes norteamericanos acerca de la capacitación de los profesores del futuro (Miller, 1986; Carnegie, 1986) incluían recomendaciones tendentes a introducir la "excelencia" en los planes de formación. En síntesis, consideran que el profesor debe estar capacitado para detectar diferencias en las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y para crear las mejores condiciones de trabajo en el

aula y en el Centro. Se insiste también en la necesidad de que los aspirantes a la docencia se sometan a unos estándares de rendimiento que deberán ser establecidos. Aparece reforzada la dimensión profesional del profesor y se sugiere que los incentivos que obtengan los profesores estén en relación con los resultados obtenidos por los alumnos.

Desde una perspectiva más cercana a nosotros, Escolano (1997), tras subrayar el cúmulo de tareas a las que tiene que hacer frente el profesor, describe los nuevos “escenarios” en los que el profesor del futuro tendrá que ejercer su profesión. Considera que ese debate prospectivo debería girar en torno a varias cuestiones:

1. Lo que llama *incertidumbre valorativa*, es decir, la ausencia de valores permanentes y estables.
2. El incremento del número y calidad de las decisiones que corresponderán al docente, obligado a una continua tarea de selección de información entre la masa de conocimientos ofrecidos por los nuevos medios.
3. La necesidad de que el profesor atienda intereses marcados por las diferencias interculturales.
4. La *revolución tecnológica* que afectará a los modos y métodos de enseñanza y a la misma *ecología* del aula.

Vaticina, finalmente, Escolano, que el profesor del futuro será más eficiente y democrático en tanto que aprovechará la lógica de la tecnología y sus lenguajes y adoptará estilos más cercanos a la tolerancia comunicativa. Se acercará, en suma, al perfil del profesional independiente. Aunque no terminamos de entender muy bien la relación de unos supuestos con otros, el corolario de esta disquisición merece la pena de ser transcrito: “*el maestro nunca podrá renunciar a ser un preceptor humanista (...) que busque el progreso de la razón a través de la comunicación*”. Así sea.

2.2. Las tareas del profesor

Los alumnos actuales de magisterio van a seguir desarrollando sus tareas docentes hasta bien entrado el siglo XXI y, aunque resulte una obviedad recordarlo, parece claro que las vidas y las escuelas van a experimentar cambios sustanciales en ese periodo. Si hoy los profesores tienen, cada vez, mayores responsabilidades, que requieren más conocimiento y experiencia que las que fueron necesarias hace años, es seguro que en el futuro se les exigirán nuevas habilidades en áreas aparentemente distantes de su función primaria de enseñar (Milanovich, 1986).

Dentro de las funciones asignadas al profesor para una sociedad nueva, que

"ha generalizado la tendencia a convertir en problemas educativos todos los problemas sociales pendientes" (Esteve, 1997: 82),

vamos a permitirnos algunas breves reflexiones sobre las que están siendo objeto de mayor atención en la actualidad: el diseño curricular, el diagnóstico y la orientación, la gestión de la clase, la evaluación y la investigación, la innovación y el autoperfeccionamiento.



2.2.1. Diseño curricular

La tarea de programación es una competencia básica de los profesores. Es cierto que ha pasado el momento -en educación, no en otros campos- de los objetivos precisos y directamente evaluables, aquellos *objetivos operativos* por los que tanto entusiasmo desplegaron ilustres personalidades de la pedagogía internacional...y española. Se admite, pues, que la educación va más allá de la habilidad para realizar una operación concreta en unas condiciones determinadas y que lo verdaderamente importante es la generalización de los dominios y el desarrollo de las capacidades que los hacen posibles. No obstante, de ahí a considerar que la compleja tarea de enseñar (qué diremos de educar) no requiere un planteamiento riguroso, metódico, con metas claras en el tiempo, con el debido aporte de recursos, etc., va el trecho que media entre lo espontáneo y lo premeditado. La realidad es, a estos efectos, sumamente ilustrativa: cuando se ha pretendido configurar un sistema educativo huyendo de planteamientos tecnológicos, se ha venido a caer en ellos, eso sí, de un modo vergonzante. No hay que sorprenderse por ello, sin embargo, porque la educación es *previsión, regulación, organización, control*, es decir, pura tecnología de proceso. Hasta qué límites cabe desarrollar cada uno de estos elementos sistémicos será, en todo caso, el objeto de la discusión. Lo que no parece discutible es que un profesor tiene que:

- Formular objetivos variados en función de las características de los alumnos (ahora se habla de adaptaciones curriculares), la naturaleza de los contenidos, el entorno social y las orientaciones administrativas.
- Estructurar los contenidos de la enseñanza, atendiendo a criterios psicológicos (intereses y aptitudes del alumno), epistemológicos (interdisciplinaridad y secuencialización) y sociológicos (aplicabilidad). Esta competencia supone que el profesor conoce en profundidad la

estructura y la metodología de las asignaturas.

- Diseñar estrategias y utilizar recursos didácticos para el aprendizaje.

2.2.2. Diagnóstico y orientación

La función orientadora, en oposición a la función informadora del maestro tradicional, caracteriza al profesor moderno. De hecho, estamos persuadidos de que la supervivencia del profesor depende de la asunción de un papel orientador cada vez más relevante, una función, por cierto, en la que, de momento, no puede ser sustituido por una máquina. Insistir en el papel de *banco de datos* es un error. Hace tiempo que se viene postulando la idea de que el profesor debe dejar que el alumno haga por sí solo, descubra por sí solo, aprenda por sí solo todo lo posible. Un profesor que concede autonomía es un profesor que está atento a intervenir cuando verdaderamente es necesario su concurso; antes, no. El profesor que responde a las preguntas de sus alumnos con datos o información, olvida que el aprendizaje comienza, no cuando respondemos sino cuando preguntamos. Es ese profesor, también llamado *diccionario* o *enciclopedia* al que podemos fácilmente reemplazar por un ordenador. Pero no podremos reemplazar a ese otro profesor atento a las necesidades de sus alumnos, presto a alentarlos con la palabra o con el gesto, a aconsejarles en momentos decisivos, a ofrecerse él mismo como ejemplo a imitar. Y en el terreno concreto de las tareas que corresponden a un profesor orientador, podríamos citar:

- Analizar actitudes, hábitos y conocimientos de los alumnos en todas sus dimensiones, utilizando para ello los instrumentos de diagnóstico más adecuados.
- Detectar problemas personales y analizar las causas de fracasos escolares.
- Informar al alumno acerca de sus posibilidades y de sus deficiencias y

ayudarle a encontrar la solución de sus problemas y el desarrollo de sus potencialidades.

Pero, ¿qué profesor puede orientar eficazmente a sus alumnos?

- ✓ Desde luego, *quien esté orientado*. Parece una cuestión obvia, pero sólo las personas psicológicamente maduras, libres de temores, dudas y ansiedades, constantes y estables, pueden crear relaciones eficaces de ayuda (Shertzer y Stone, 1972).
- ✓ *Quien sea sensible a la relación humana*. Esta es la primera condición que establece Rogers (1984) para llevar a cabo la orientación psicológica. Y es categórico al afirmar que si un individuo no tiene un grado considerable de sensibilidad hacia los demás, la orientación no es, evidentemente, su campo profesional. Si el profesor es afectuoso, accesible, paciente, tolerante y simpático posee los atributos básicos para ejercer la orientación. ¿Quién puede desear ser orientado o asesorado (en sentido psicopedagógico) por una persona distante, antipática, intransigente, adusta o intolerante?.
- ✓ *Quien conozca los mecanismos que regulan las relaciones humanas*. Todas las acciones de ayuda se producen mediante interacción. Ambas partes transmiten información, ideas, sentimientos y emociones que se expresan con signos verbales y no verbales. Parece demostrado que, cuando la relación entre orientador y orientado es satisfactoria, los resultados son más provechosos.
- ✓ *Quien respete a los demás*. El respeto implica la aceptación del otro tal y como es y no como yo quiero que sea. Es la consideración del otro como un ente autónomo con el que es posible crear ámbitos nuevos de autonomías compartidas. Gordon (1988) afirma que los consejeros más efectivos son los que le pueden transmitir a las personas que acuden a ellos la certeza de que son verdaderamente aceptados. Estrechamente

vinculada con esta actitud está la capacidad de identificación o de empatía, es decir, la aptitud para colocarse en el lugar del otro al objeto de comprender mejor sus reacciones. A pesar de que recientes investigaciones obligan a limitar los efectos de la empatía en la relación interpersonal, sigue siendo indiscutida su importancia en la calidad de las relaciones de ayuda.

- ✓ *Quien tenga interés sincero por ayudar a los demás. La tarea orientadora no puede ejercerse de un modo frío, impersonal y mecánico.* Quizás como en ninguna otra situación educativa, en la relación de ayuda, el profesor orientador proyecta lo que es desde el primer momento.
- ✓ *Quien domine las técnicas de orientación psicopedagógica.* La diferencia entre la orientación espontánea que prestan a menudo personas del entorno familiar o social y la orientación ejercida por profesionales radica en que éstos últimos conocen las teorías que fundamentan el asesoramiento y son capaces de aplicar un repertorio de técnicas y procedimientos de validez contrastada o, al menos, experimentados con éxito en situaciones análogas.

La orientación educativa (como competencia del maestro, no del psicopedagogo orientador) incluye la atención a las necesidades individuales de los alumnos *en el aula*. Necesitarán trabajar con los educadores especiales para ayudar a los estudiantes con necesidades específicas y aplicar programas rehabilitadores.

2.2.3. Gestión de la clase

En la moderna perspectiva ecológica se acentúa el perfil del profesor como diseñador de un ambiente propicio a la enseñanza y al aprendizaje. Ciertamente, esta función no es nueva, si bien es verdad que nunca como ahora habíamos

dispuesto de un aparato teórico consistente en torno al profesor comunicador, relacional y colaborativo.

La clase es, en efecto, un medio complejo donde se integran variables de diversa consideración y donde los aprendizajes escolares dependen de la compleja interacción entre alumnos, profesores, contenidos, tareas y contextos de educación (Trianes y otros 1997).

Las relaciones personales son, a nuestro juicio, una de las dimensiones más importantes en la tarea de la educación. Aquí se incluyen acciones como motivar el alumno, comprenderlo, ganar su confianza, darle respeto de sí mismo y desarrollar su capacidad de autoevaluación. Todas ellas exigen del profesor sensibilidad y dotación para las relaciones con el otro.

2.2.4. Evaluación e investigación

Asociamos evaluación e investigación porque, en nuestro criterio, ambos procesos son complementarios y simultáneos. Por lo que respecta al alumno, la evaluación está justificada cuando lo que importa es la naturaleza del cambio producido, es decir, si el diagnóstico fue correcto y el "remedio" eficaz.

En un enfoque sistémico, la evaluación interactúa con otros componentes de la planificación educativa, condicionándose mutuamente. La evaluación es, por tanto, parte integrante del currículo y medio de contrastación y autocorrección del mismo. La evaluación, en definitiva, no sólo afecta al alumno y a los resultados del aprendizaje, sino que ejerce una función de análisis y determinación de la calidad del currículo y de todos sus elementos.

Es esta última función asignada a la evaluación la que apunta a un cierto isomorfismo -que ya hemos destacado- entre evaluación e investigación, tal como lo entienden algunos autores (Stufflebeam y otros, 1971). Esta función investigadora se justifica por su finalidad optimizante respecto al proceso didáctico, frente a una simple finalidad metrológica (medición de la distancia entre los objetivos declarados y el producto o rendimiento obtenido). En el concepto de

la "evaluación formativa", es esencial el sentido orientador que implica una continua retroacción sobre el proceso didáctico, que aprovecha tanto al alumno como al profesor. Para el primero supone una confirmación de lo adquirido y una información sobre lo que le falta por adquirir. Para el segundo, una posibilidad de reflexionar sobre la propia actuación con objeto de mejorarla.

En la actualidad, los sistemas de evaluación habitualmente utilizados en la enseñanza, suelen descuidar algunos aspectos importantes:

1. No se evalúan todos los objetivos educativos relevantes. Hoy sabemos que la educación no supone transmisión de conocimientos de modo exclusivo. Implica más bien la preparación del alumno para el tipo de sociedad en la que, en un futuro, tiene que desarrollar un papel activo. Por ello, el concepto de "rendimiento" se ha modificado para ser considerado, ampliamente, como la resultante de las transformaciones que se operan en el pensamiento, en la manera de obrar y en las bases actitudinales. Sin embargo, la tendencia general es proclive a controlar los "conocimientos" y cuando se pretende comprobar la capacidad del alumno para resolver problemas, a menudo se hace de un modo verbal o escrito. Raramente se procede a evaluar la competencia del alumno de forma precisa y sistemática y en situaciones concretas, reales o simuladas. Se desconsidera, asimismo, la evaluación de actitudes. (Esta situación es especialmente preocupante en las Escuelas de Magisterio habida cuenta de que, como parecen demostrar las investigaciones, lo que un estudiante manifiesta conocer en un examen de teoría, resulta escasamente predictivo de su futuro estilo de profesor.
2. El segundo aspecto hace referencia a los instrumentos utilizados para medir los progresos de los estudiantes. En la mayor parte de los casos, el espectro se reduce a pruebas escritas, con manifiesto olvido de otros procedimientos como entrevistas, pruebas orales, observación sistemática, etc. que permiten obtener información útil acerca del comportamiento del

alumno. En cualquier caso, los resultados de la evaluación han de indicar los ámbitos en los que el alumno ha realizado un aprendizaje adecuado y en aquéllos en los que es deficitario. De igual modo, han de mostrar los aspectos del programa y de la actuación del profesor que deben ser mantenidos o reelaborados.

Finalmente, atribuir al maestro una acción investigadora es, en la actualidad, una exigencia del principio de interacción teoría-práctica, una condición indispensable para la reforma de la escuela y un rasgo de profesionalidad docente como sostiene Fernández Pérez (1995). Por ello el currículum formativo del maestro debe incluir como objetivos:

- a) Capacitarlo para comprender el lenguaje de la investigación científica.
- b) Capacitarlo, asimismo, para proyectar, preparar y realizar investigaciones.

2.2.5. Innovación y autoperfeccionamiento

Es frecuente la imputación a la Escuela de un cierto estatismo frente al avance científico, el progreso social y la revolución tecnológica. Probablemente una de las causas de este desajuste se deba a la ausencia, entre los profesores, de una actitud reflexiva, crítica, sobre los cambios que tienen lugar en la sociedad actual y las nuevas demandas que cabe formular a la pedagogía en general y a la didáctica en particular.

La resistencia a la innovación es, en efecto, una de las características asociadas a la escuela de todos los tiempos. Se ha dicho que una innovación de cierto fuste tarda en generalizarse un año en el mundo de la empresa, mientras que en el ámbito de la educación tarda veinte o veinticinco (con algo de fortuna). De la Torre (1998) ha sintetizado acertadamente lo que denomina *factores restrictores*, es decir los obstáculos, resistencias, rechazos y bloqueos a la

innovación. Los primeros representan una resistencia pasiva, funcional, instrumental, debida a elementos no reflexivos o acciones no planificadas. Los problemas de espacio, horarios, clima, la ratio profesor-alumno, algunos elementos organizativos, la falta de recursos, pueden suponer un obstáculo a determinadas innovaciones. Se trata de problemas o limitaciones hasta cierto punto superables. Las resistencias implican una postura activa y consciente dirigida a frenar las innovaciones. Estas suelen venir de las personas, las instituciones y los grupos afectados por el cambio. Buscan paralizar el flujo innovador debido a intereses personales, institucionales o gremiales. La resistencia es un fenómeno humano y social que está presente en todos los ámbitos de la actividad humana: científico, político, económico, social, empresarial y, por supuesto, educativo. La resistencia es analizada como una realidad concomitante a la innovación por quienes entienden ésta como un sistema de equilibrio. El rechazo representa una postura de oposición y resistencia abierta al cambio. Puede tratarse de un rechazo social, institucional, grupal o personal a propuestas concretas. Si la resistencia puede permanecer oculta o latente, por ejemplo a la dirección de un Centro de enseñanza, el rechazo se manifiesta por una oposición abierta a las propuestas no compartidas. Los bloqueos significan el intento de paralización del cambio, proviniendo de fuerzas de orden superior, con implicaciones ideológicas o políticas.

Centrándose en los problemas referidos a la innovación didáctica, Fernández Pérez (1982) alude a ciertas causas que impiden que las reformas lleguen al aula:

- La falta de motivación intrínseca de los profesores en tanto que no interiorizan la necesidad o conveniencia de cambiar sus modos de entender la enseñanza.
- La excesiva verticalidad en el planteamiento de la innovación y la toma de decisiones al margen de los profesores.

- El distanciamiento entre el contenido de las innovaciones y las necesidades percibidas por los profesores.
- La desinformación científica y horizontal de los resultados obtenidos en investigaciones y experiencias similares a la innovación que se desea adoptar.
- La primacía del individualismo sobre la cooperación que se manifiesta en el aislamiento del profesor, la sobrevaloración de su autonomía personal, el rechazo de críticas y de sugerencias que se interpretan, a menudo, como intromisión e injerencia en lo que se considera ámbito de exclusiva competencia: el aula.
- La falta de asesoramiento y de apoyo técnico que puede provocar abandonos en profesores dispuestos a cambiar.
- El desafío al entorno del Centro que provoca resistencias defensivas de aquellos profesores que no ven con buenos ojos al innovador disidente.
- La tendencia a la improvisación, esto es, la ausencia de planificación.
- La carencia de procesos evaluativos o de seguimiento que puede conducir a cambiar por cambiar, al carecer de puntos de referencia que permitan inferir la validez y el nivel del cambio alcanzado.

La innovación se identifica con la idea de mejora y ésta con la de calidad. Cualquier cambio que se introduce con criterios de racionalidad en cualquier organización, incluida, por supuesto, la Escuela, tiende a producir beneficios o a perfeccionar algo existente. Sin embargo, aunque el problema de la calidad es fácilmente identificable y puede resolverse con cierto éxito en el mundo de la empresa, en el ámbito de la educación permanece como un objetivo prácticamente inasible. Camacho y otros (1999), apuntan algunas razones que explican la escasa importancia que las organizaciones educativas otorgan a la calidad:

1. Interesan menos los problemas relacionados con la calidad en su conjunto.
2. Existen dificultades objetivas para determinar qué cabe entender por “calidad” en educación.
3. El grado de diferenciación de tareas es menor en relación con otras organizaciones, especialmente con la empresa.
4. Los incentivos a la innovación, por parte de la Administración Educativa o dentro de la propia Escuela, son escasos, cuando no inexistentes.
5. La innovación es, a menudo, percibida por el grupo como una amenaza a la estabilidad o al sosiego del grupo.
6. Existe la conciencia de que la organización no depende de las innovaciones para su supervivencia.

Son numerosas las investigaciones acerca de aspectos concretos de la innovación educativa y de las reacciones de los profesores hacia cambios en la organización, la metodología o los recursos. Sirva como ejemplo el estudio de Sturdivant (1989), referido al campo concreto de los ordenadores. Para este autor, los obstáculos que dificultan su uso por parte de los profesores provienen de varios factores, entre ellos:

- Los profesores que reciben entrenamiento en el uso de ordenadores no ven reconocido su esfuerzo.
- Los profesores que conocen el manejo de los ordenadores son sobrecargados en sus centros con trabajo extra.
- El acceso al hardware y al software es limitado.
- Disponen de escasa ayuda y orientación
- Disponen de poco tiempo para preparar materiales, programas, etc.

La generación de actitudes positivas hacia el cambio sólo es posible si se actúa sobre los factores que determinan la formación de las conductas y que son, reinterpretando las ideas de Day y Scholl (1987):

- a) *Predisposición.* Incluye valores y objetivos personales y también el conocimiento preciso de que lo que se desea cambiar y para qué.
- b) *Habilitación.* Junto al conocimiento del potencial del cambio, se hace necesario capacitar al profesor en aquellos aspectos técnicos en los que se precisa su concurso.
- c) *Refuerzo.* Hace referencia a las ayudas provenientes del entorno - colegas, directores, administración, etc.-, para mantener la tensión hacia el cambio.

Hoy no es posible sustentar la Escuela sobre la rutina y la improvisación (a veces fecunda pero siempre impredecible). Si la Escuela debe preparar verdaderamente para la vida tiene que caminar al ritmo de la sociedad a la que sirve e, incluso, anticiparse a sus requerimientos y necesidades. Y en este diseño caben los profesores emprendedores, abiertos a la experimentación, permeables a nuevas iniciativas, entusiastas y renovadores.

Pero, ya lo hemos apuntado, los profesores que pueden contribuir eficazmente a la deseada renovación escolar son los que mantienen una permanente tensión hacia su propio perfeccionamiento. Es el profesor que se siente responsable de su propio desarrollo profesional (Adams y otros, 1987). Es el profesor actualizado, curioso, con deseos inagotables de saber cada vez más sobre sus propios alumnos y sobre sí mismo, sobre nuevas metodologías o nuevos enfoques. Pero el contenido del autoperfeccionamiento aparece con frecuencia distorsionado. Pregúntese a un profesor de matemáticas, o de filosofía o de historia cuántos libros sobre esas materias tienen en su biblioteca particular. Responderán, a lo mejor, que varios centenares. Pregúntese ahora cuántos tienen de didáctica de la matemática o de la filosofía o de la historia o

cuántos de psicología del alumno al que enseñan. Nos mirarán con asombro y acaso contesten que tan sólo uno, ese que tuvieron que comprar para aprobar cierto módulo del CAP.

Con respecto a las modalidades del perfeccionamiento (tan variadas, tan numerosas) sólo deseamos hacer una observación. Seducidos por la fatal atracción de Congresos, Jornadas, Seminarios y otros eventos análogos que, eso sí, dispensan certificados con la homologación correspondiente, olvidan los profesores que la inspiración, el referente, la enseñanza de lo que se debe hacer en un aula, está próximo a ellos, en el mismo Centro, en ese compañero de una materia igual o diferente, que tiene acreditadas sus dotes de buen maestro y al que valdría la pena ver en acción. Porque, podemos preguntarnos: ¿Cuántos profesores españoles de cualquier nivel -incluido el universitario- asisten con *normalidad* a las clases de otros colegas para aprender estilos docentes, para intercambiar conocimientos o experiencias?. No existe, en efecto, la necesaria comunicación horizontal y los profesores siguen refugiados en su autonomía *aular* como si su clase fuese su castillo.

2.3. Los objetivos de la acción docente

Con independencia de sus metas personales, podemos afirmar que, desde una óptica estrictamente profesional, el profesor tiene como objetivo que el alumno alcance los suyos. Los alumnos de magisterio se preparan para incorporarse, como docentes, a unos niveles de la enseñanza obligatoria, entendida como la etapa que establece formalmente un Estado para la educación de sus generaciones más jóvenes, por lo general institucionalizada a tiempo completo o parcial, y que tiene carácter obligatorio para todos los alumnos durante unos años determinados (Eurydice, 1996). Son precisamente los fines de este período escolar los que tienen que actuar como referentes del quehacer en el aula. En ellos se halla contenida buena parte de la respuesta al "para qué" de la labor del maestro en cualquiera de sus especialidades.

Un interesante documento (OCDE, 1982) ofrecía hace años datos para el análisis de las formulaciones axiológicas de los diferentes países en relación con la enseñanza obligatoria. En general, venía a decirse que el objetivo fundamental de la E. O. era asegurar a cada niño al menos la preparación necesaria para que pudiera asumir su papel y condición de adulto. Esta formación de base debería ayudar a los jóvenes a fraguar una vida profesional llena de sentido y a hacerles conscientes de la realidad. La enseñanza obligatoria tendría que ayudar, además, a los jóvenes a:

1. Adaptarse a las condiciones fluctuantes de la vida económica y social.
2. Elegir un lugar en su futura vida de adultos y establecer su relación con los otros.
3. Descubrir sus aptitudes, intereses y posibilidades.
4. Reaccionar con sensibilidad e inteligencia ante las presiones de los grandes medios de información, sobre todo de la televisión.
5. Resistirse críticamente al poder de la publicidad e interrogarse sobre los modelos de adultos que suministra la ficción cinematográfica y televisiva.

Durante la enseñanza obligatoria, el alumno debería aprender a:

1. Utilizar métodos y técnicas de estudio
2. Expresarse correctamente de modo oral y escrito en su propia lengua y en una lengua extranjera.
3. Realizar cálculos y operaciones matemáticas al nivel que exigen las necesidades de la vida ordinaria.
4. Enfrentarse con los problemas (personales, sociales) de un modo sistemático y aplicar las técnicas y métodos adecuados para resolverlos.

Desde esa fecha y durante la década siguiente, los países de la Unión Europea han experimentado numerosas reformas en sus sistemas educativos. Por lo que respecta a la enseñanza obligatoria un análisis comparado permite concluir (Eurydice, 1996):

1. En los distintos sistemas educativos los grandes fines de la educación obligatoria son siempre básicamente los mismos. De modo genérico, se le ha atribuido desde siempre la finalidad de proporcionar a todos los ciudadanos la base de conocimientos, destrezas y actitudes que les permita integrarse laboral y socialmente en la comunidad en la que viven.
2. En todos los países se ha ampliado el alcance de los objetivos referentes a la "educación básica" y a la adquisición de capacidades de todo tipo. Se han modificado las finalidades relacionadas con los enfoques regionales (debido a la descentralización generalizada en la mayoría de los países) y las relativas a la adaptación al mundo futuro.
3. En todos los países de la Unión Europea se propone como fin bajo distintas perspectivas el logro de una auténtica igualdad de oportunidades, evitando toda exclusión por razones sociales, económicas, físicas, psíquicas o de cualquier tipo y poniendo en práctica una discriminación positiva siempre que se considere necesario.
4. Otro fin incontestable de la educación obligatoria es proporcionar a la población una educación básica. Algunos países mencionan explícitamente entre los fines de la educación obligatoria la oferta a todos los alumnos de una formación que incluya un currículo básico, amplio y equilibrado. En la mayoría se habla de la adquisición de destrezas básicas y técnicas de trabajo o de conocimientos esenciales.
5. La enseñanza obligatoria tiene la misión de transmitir el conocimiento y respeto del patrimonio cultural e histórico, de las instituciones sociales y de las tradiciones de cada país y de la humanidad. También se entiende que debe propiciar la innovación y la movilidad social por medio de una mayor

instrucción, proporcionando a las nuevas generaciones instrumentos cognoscitivos y actitudinales para promover un avance hacia mayores cotas de progreso.

6. Aunque todos los sistemas educativos han declarado desde siempre como fin de la enseñanza obligatoria la preparación de los niños para la vida adulta en el trabajo, el ocio, la familia y la sociedad, en la práctica, se ha reducido con frecuencia a la preparación para el mundo del trabajo.
7. Algunos países ya reflejan en sus fines explícitos su preocupación por la capacidad de adaptación a la sociedad futura. Otros muchos mencionan como fines la participación en la sociedad o el ejercicio de la ciudadanía.
8. Otro de los fines manifiestos de la educación obligatoria es que los alumnos adquieran motivación para seguir aprendiendo y prepararse para un mundo en cambio. Este objetivo incluye tanto el énfasis en la incentivación de la creatividad y de la iniciativa por parte de los alumnos, como la existencia de políticas de prolongación de la escolaridad para extensos porcentajes de cada cohorte de edad.

En nuestro país, la LOGSE (1990) incluía una adaptación de estos objetivos al establecer que la educación secundaria obligatoria tenía que contribuir a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

1. Comprender y expresar correctamente en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos.
2. Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada.
3. Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información y adquirir nuevos conocimientos con autonomía propia.
4. Comportarse con espíritu de participación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación

entre las personas.

5. Valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.
6. Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales y conocer las leyes básicas de la naturaleza.
7. Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología.
8. Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.
9. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.

No vamos a discutir ahora el grado de cumplimiento de los objetivos expuestos pero sí podemos afirmar que todas las evidencias parecen revelar que la Escuela no prepara realmente para desenvolverse en el mundo de los adultos. Se advierte, por ejemplo, que los alumnos abandonan las aulas con notables insuficiencias en lectura, escritura y cálculo; que los programas no sintonizan con el mundo real en el que viven los alumnos; que el bajo nivel de conocimientos teóricos y prácticos que poseen numerosos alumnos al término de la escolaridad obligatoria, puede atribuirse al hecho de que han aprendido mal las materias de base y no han adquirido hábitos de trabajo; que, en fin, la enseñanza obligatoria, lejos de provocar en los alumnos, el entusiasmo por el estudio, suscita aversión y el deseo de abandonarlo cuanto antes.

Esta realidad, sin duda inquietante, ilustra ampliamente acerca de los objetivos que debe perseguir el profesor y obliga a un replanteamiento del quehacer docente.

2.4. Rasgos personalógicos y profesionales del maestro

Son muy numerosas las investigaciones realizadas a la búsqueda de las cualidades de los buenos maestros. Incluso la identificación de las características de la personalidad que mejor se adecuan a las funciones propias de la docencia ha venido siendo un camino de aproximación al modelo de "profesor eficaz".

Los estudios desarrollados tanto por vía inductiva como deductiva han permitido construir, con las limitaciones que impone el propio objeto de la investigación, un repertorio de rasgos asociados a los considerados como buenos maestros.

Una de las conclusiones más generalizadas es la que establece que el profesor no educa por lo que dice o por lo que hace, sino por lo que es. Ciertamente, esta afirmación obliga a diferenciar -al menos desde un punto de vista metodológico- entre la función instructiva y la función educadora, ésta en alza, aquélla en declive, como consecuencia, entre otros factores de la irrupción de las nuevas tecnologías. Ya lo apuntaba Faure en el informe de la UNESCO de 1980:

"En (la profesión docente) las funciones de educación y animación priman, cada día, sobre las funciones de instrucción" (Faure, 1980: 302)

Es posible atribuir al profesor algunas cualidades y actitudes que podríamos denominar "profesionales" (Municio, 1994) aunque ello nos obligue a constatar la dificultad de conceptualizar el término "profesión". Villar (1990: 209) ha podido constatar que

"lo que figura como idea matriz en todas las definiciones que se han vertido sobre las profesiones es que éstas contienen alguna competencia específica o especial que implica una educación formal compleja".

Latorre (1992: 52), al hablar del nuevo modelo de profesor enfatiza su necesaria "profesionalización", entendida ésta como la capacidad de:

"analizar el contexto en el que desarrolla su actividad y de dar satisfactoria respuesta a las nuevas necesidades que una sociedad cada vez más compleja y cambiante plantea. Un profesional, en fin, capaz de generar conocimiento válido sobre su práctica y de buscar estrategias y recursos para mejorarla, con una actitud positiva hacia su desarrollo personal y profesional autónomo. La profesionalización, tal como se entiende aquí, se define no tanto por el conocimiento teórico que el profesional posee, como por su capacidad de actuar de forma inteligente en situaciones sociales complejas, singulares e impredecibles, como es el caso de la educación".

Esta perspectiva enlaza, en opinión de algunos autores, (Elliot, 1993; Armento, 1991; Trillo, 1994; Benejam, 1993), con la dimensión práctico-reflexiva e investigadora inherente al profesor actual.

Otros autores como Cordero (1986) asocian la idea de profesión a la de función social. Otros insisten en la condición de "experto" (alguien que sabe o cree saber, o que los demás creen que sabe todo sobre una actividad particular), como indicador de prestigio profesional (Pareckh, 1970).

Para Ginsburg y otros (1988), el concepto de profesión no es en realidad científico sino popular, una parte de la sociedad que analizamos.

Se ha dicho que el magisterio es una profesión cuando sus miembros poseen los rasgos que definen a los auténticos profesionales, a saber:

- a) Poseen amplia cultura general.
- b) Son dueños de un conjunto de conocimientos y habilidades especializados esenciales para el desempeño de sus funciones .
- c) Emiten juicios racionales y actúan en concordancia con ellos aceptando las consecuencias de sus actos.
- d) Creen en la utilidad de sus servicios a la sociedad.

- e) Aceptan responsabilidades junto con sus colegas para elaborar y hacer cumplir reglamentaciones y se atienen a ellas en su actuación personal.
- f) Buscan nuevos conocimientos con el fin de mejorar su capacidad.

La permanente tensión de mejora está en la base de toda profesionalidad. Prohaska (1964: 136) advierte, a este propósito, del riesgo de que el profesor

"ocupado continuamente en la educación de los demás, descuide la suya propia".

Todos estos rasgos constituyen, en efecto, la marca que permite incluir a los maestros en el grupo genérico de "profesionales" pero es evidente que el ejercicio de la docencia exige unos requisitos cuya posesión es la verdadera señal de identidad de los profesores.

El profesor es fundamentalmente un educador. En este sentido le son exigibles unas actitudes radicales o básicas: sentido de responsabilidad de su función educadora, respeto profundo al alumno, disposición de ayuda y actitud de perfeccionamiento. Este componente actitudinal, hasta ahora parcialmente considerado en la formación de profesores, reviste a nuestro juicio una importancia excepcional. Como afirma acertadamente Fernández Pérez (1981: 13) es frecuente en nuestro campo

"encontrar personas tremendamente desorientadas ejerciendo de orientadores, sujetos de terapia tratando de aplicar terapias a otros, profesores mercenarios, fríos, repetidores, rutinarios, oficialmente encargados de "entusiasmarse" a sus alumnos con los conocimientos de las asignaturas y el ansia de saber, como si alguien pudiera dar lo que no tiene o contagiar la enfermedad que no padece, educadores inseguros, frustrados profesionalmente, "incomunicados", frívolos o cínicos (...).

Es posible que estas contradicciones u otras tengan su explicación, no sólo en la despreocupación con que se aborda el desarrollo de actitudes durante el periodo de formación de los futuros docentes sino en la propia confusión respecto de lo que es la "actitud" o de las actitudes que habría que fomentar. Sorprende, en este sentido, la escasa precisión conceptual con que se pronuncian ciertos pedagogos, referentes tradicionales por su acreditada competencia en otros campos y a los que no vamos a citar, cuando sostienen, por ejemplo, que la *autoestima* o la *fe* son actitudes fundamentales para el profesional de la educación. La misma propuesta de Landsheere (1977), tantas veces reproducida, es un cúmulo de formulaciones heterogéneas en la que se mezclan actitudes ("tendencia al autodesarrollo", por ejemplo) con competencias ("dominar la realidad situacional" o "aprender a suscitar actitudes en sus propios alumnos").

Con las *aptitudes* sucede algo parecido. ¿Qué aptitudes debe poseer el futuro profesor?. ¿Será la "madurez" una aptitud?. Pues así aparece en un trabajo de 1986 firmado por dos conocidos pedagogos. Ya vemos que se hace necesario, al menos entre los profesionales de la pedagogía, un ejercicio de clarificación para que todos nos podamos entender. Si, al menos, aceptáramos que las actitudes son *aprendidas* y que las *aptitudes* tienen un componente genético pero pueden ser mejoradas, actitud, sentimiento, competencia, aptitud, rasgo, requisito, etc. dejarían de conformar un *totum revolotum* más propio de la retórica superficial que de la expresión científica.

Afortunadamente, es posible hallar la luz en algunos autores no miméticos. Allport (1977), por ejemplo, sostiene, de modo incontrovertible, que el maestro debe tener una personalidad madura y, a continuación, nos ilustra con los *rasgos* que la caracterizan (superación del yo, autoexamen, respeto a principios o normas, etc). Rogers (1971) asocia la madurez con la construcción de una vida plena y Maslow, como ya vimos, la erige en característica de la persona autorrealizada. Otros autores destacan la creatividad como característica docente esencial lo cual no deja de ser paradójico, habida cuenta del escaso interés que,

como veremos más adelante, suscita este tema en los planes de formación de profesores.

Otra característica que siempre está vinculada a los “buenos maestros” es el *sentido del humor*. El humor no es contar chistes (aunque el chiste, como sostiene Freud, es la mejor válvula de seguridad que ha desarrollado el hombre frente a la represión), sino que es una presencia en el mundo, que, como la gracia, brilla sobre todos. El humor (etimológicamente “rocío”), baña de frescura a la existencia humana, la dota de naturalidad y de optimismo, permite al hombre adherirse a la realidad positiva (para recrearse en ella) y a la negativa (para relativizarla). El humor nos sitúa por encima de las tensiones que, a menudo, nos perturban más allá de lo deseable y nos ayuda a encontrar sentido al mundo en que vivimos. El humor, que implica tolerancia y amplitud de miras, es un magnífico antídoto contra la soberbia, la gravedad mediocre y la seriedad pedante. El sentido del humor es patrimonio exclusivo de las personas que se aceptan a sí mismos y a los demás como síntesis imperfecta de virtudes y defectos.

Camacho (1999), a quien vamos a seguir en este punto, sostiene que aunque los investigadores de la pedagogía y de la psicología siguen considerando al humor como un tema menor, estamos persuadidos de que constituye, no sólo un medio de educación imprescindible sino un objetivo educativo de primera magnitud. Pero con el humor sucede lo que con la creatividad: probablemente no se puede enseñar pero el profesor está obligado a estimularlo, a liberarlo a alimentarlo y a guiarlo.

El sentido del humor es una actitud vital, un estado interior que se expresa en multitud de acciones y en comportamientos verbales y no verbales. El profesor que posee sentido del humor está dotado de una personalidad entusiasta que se traduce ante los alumnos en una imagen optimista y confiada. Además, es inteligente, en el sentido de que es capaz de utilizar hábilmente técnicas y recursos. Ese profesor permite que los alumnos se expresen de un modo natural, sin restricciones innecesarias y alienta las intervenciones ocurrentes o graciosas.

En sus relaciones con los demás profesores, introduce alegres dosis de animación y es capaz de reaccionar de un modo positivo ante sus propios errores y los ajenos. El humor es patrimonio de los profesores emocionalmente ajustados a los que no importa, en determinados momentos, reírse, incluso, de sí mismos. El profesor que cree en el humor y que lo ejerce, se esfuerza para que su aula sea un lugar alegre.

Expresión de buen humor (aunque no la única) es el empleo del chiste o la ocurrencia. La persona ocurrente posee un don natural del que carecemos el común de los mortales. Reacciona con rapidez ante las situaciones más variadas con una dialéctica chispeante, inesperada y, a veces, genial. La ocurrencia está presente en la conversación cotidiana y surge de un modo espontáneo, como un resplandor que ilumina momentáneamente. Algunas ocurrencias derivan en chistes que se propagan, con o sin añadidos, al margen de su creador original. Algunos chistes son como las ocurrencias: directos e impactantes; otros, nos sorprenden por la complejidad de su elaboración y por su desenlace difícilmente predecible.

Hay muchos chistes que pueden ser contados oportunamente para llamar la atención de un concepto o una idea o para promover relaciones que facilitarán el recuerdo y el aprendizaje. No es sólo su potencialidad catártica y humanizadora la que confiere al chiste un alto valor en las relaciones personales, es que, además, es un recurso didáctico de extraordinaria eficacia. El chiste se apoya en la reacción inmediata que produce en el alumno el impacto de su contenido y sirve esencialmente para fomentar la reflexión sobre cuestiones de interés, favorecer el pensamiento asociativo y desencadenar procesos mentales relacionados con el análisis y la síntesis.

No se trata de convertirse en chistosos profesionales, pero los profesores deberían proveerse de un repertorio chistológico del que poder extraer de vez en cuando alguna muestra para insertar en el momento adecuado.

Los estudios acerca de la salud laboral de los profesores proporcionan datos sobre la existencia de determinadas enfermedades profesionales que les afectan

de modo particular. Especial gravedad reviste el hecho de que una proporción elevada de profesores (en algunas zonas uno de cada tres) están afectados por síndromes depresivos. Se han citado numerosas causas que explicarían este fenómeno: escasa valoración social atribuida a la tarea de enseñar, deterioro progresivo de la relación con los padres y los alumnos, escasa formación de los profesores en técnicas de afrontamiento y solución de conflictos interpersonales, conciencia de que son meros ejecutores de políticas educativas (a menudo erráticas) diseñadas por otros, etc.

La profesión docente está sometida, en efecto, a múltiples tensiones y ello ha sido objeto de numerosos estudios a lo largo de los años por investigadores de la psicología, la sociología y la medicina. Travers y Coopers (1997), por ejemplo, analizan el estrés de los profesores como un concepto dinámico y relacional teniendo en cuenta: a) valoración subjetiva de la situación; b) experiencias anteriores; c) exigencia real junto a la capacidad real y percibida; d) influencia interpersonal y e) las estrategias de superación ante el desequilibrio percibido.

El llamado *stress improductivo* es, sin duda, nocivo para los profesores y puede afectar a los estudiantes en mayor o menor medida. No así el *stress productivo*, *eutress* en la terminología acuñada por Selye (1976). Se ha comprobado que la tensión es ocasionada por las demandas fisiológicas, psicológicas y ambientales (Selye, 1974), es decir, por causas internas o externas. Entre las primeras figuran

- a) La escasa calidad de la preparación profesional (Fimian y Santoro, 1983) o su desajuste respecto de las nuevas exigencias impuestas por los rápidos cambios sociales y la irrupción de las tecnologías. Muchos profesores pueden sentirse incompetentes e incapaces de ponerse al día.
- b) La insatisfacción en el desempeño de su tarea (Pelsma y Richard, 1988).

- c) La insatisfacción en su vida personal o familiar.
- d) Las enfermedades físicas (generales y “profesionales”) que les afectan de modo continuo o discontinuo.
- e) El locus de control (parece que los profesores con locus de control externo experimentan mayor tensión que los que poseen un locus interno (Byrne, 1992).
- f) El bajo nivel de autoestima. Los profesores que poseen una personalidad ajustada tienden a manejar las situaciones estresantes de una manera más productiva (Byrne, 1992; Carpena, 2001)

Otros problemas que pueden afectar negativamente al profesor en su cometido profesional son:

- a) El contexto social, la percepción social del docente, el contexto de la práctica docente, etc. (Ortiz, 1995).
- b) La evaluación a la que se ve sometida la actuación del profesor desde instancias muy diversas (Tejedor, 1992).
- c) La incomunicación con alumnos, padres, compañeros y administradores (Doménech, 1995; Vandenbergue y Huberman, 1999).

Evidentemente, un problema de esta naturaleza requiere un análisis profundo, que debe ser incoado desde instancias muy diversas para llegar a soluciones eficaces y duraderas. De hecho muchos autores se han ocupado de él como Polaino, 1982; Girard y Koch, (1997); Burguet, (1999); Luca de Tena y otros, (2001); Sureda, (2001), etc.

Como complemento a otras iniciativas, se nos ocurre que una solución (seguramente impracticable) puede ser el desarrollo de la Animación Escolar, entendida como conjunto de acciones tendentes a configurar una atmósfera de alegría y optimismo para promover la satisfacción de los miembros de la

comunidad educativa. Desde luego la animación escolar se concibe como una tarea compartida, en la que todos deben sentirse implicados y el resultado final debe ser que todos se propongan ser animadores de los demás. La Animación Escolar afectaría a planos muy distintos de la vida del centro: desde la decoración de espacios comunes y aulas con motivos que inspiren sentimientos positivos, hasta la reflexión comunitaria sobre los motivos eventualmente generadores de insatisfacción y la consecuente puesta en marcha de iniciativas que conduzcan a su erradicación total o parcial. Incluiría también el entrenamiento de los profesores en la aplicación de recursos humorísticos en la enseñanza y en la construcción de ambientes psicológicamente confortables.

2.5. Los contenidos de la formación y los procedimientos de selección

Hemos visto que en una sociedad sometida a tan notables y continuas mutaciones, las funciones del profesor se definen con esquemas que poco tienen que ver con los dominantes hace no mucho tiempo. El rol del maestro se ha diversificado en un abanico complejo de responsabilidades. Quizás por eso mismo, el primero y más importante objetivo de cualquier programa de formación de maestros sea hacerles tomar conciencia del papel que les corresponde como agentes del cambio. Ello implica modificar sustancialmente la formación profesional tradicional que hace de los futuros docentes eruditos más que pedagogos.

2.5.1. Un enfoque institucional

La formación de profesores está asociada al establecimiento de los sistemas escolares modernos. En España, se inicia en 1839 cuando comienza a funcionar en Madrid la Escuela Normal dirigida por Pablo Montesinos y, más propiamente, en 1883 año en el que Gil de Zárate elabora un plan para orientar en la formación de los maestros. Desde entonces, multitud de estudios se han ocupado de este

tema (Escolano, 2002). La situación actual, sin embargo, es deudora de la reforma educativa emprendida en 1970 y, por ello, vamos a ocuparnos de este último periodo en una síntesis a la que nos obliga la naturaleza de nuestro trabajo.

Cuando se promulga la Ley General de Educación de 1970 está vigente el denominado Plan 1967 de formación de maestros que atribuye una importancia especial a la Didáctica General, a las Didácticas Específicas y a la Pedagogía. También incluye la Sociología de la Educación y la Psicología como materia independiente.

Un año antes (1966), la Recomendación de la Conferencia Intergubernamental especial de la UNESCO-OIT sobre la situación del personal docente había establecido que el objetivo de la formación de profesores debe consistir en:

"desarrollar sus conocimientos generales y su cultura personal, su aptitud para enseñar y educar, su comprensión de los principios fundamentales para el establecimiento de buenas relaciones dentro y más allá de las fronteras nacionales, la conciencia del deber que le incumbe de contribuir, tanto por medio de la enseñanza como con el ejemplo, al progreso social, cultural y económico" (Cfr. Marín, 1980).

Todo programa de formación de profesores debería comprender -se añadía- los puntos siguientes:

1. Estudios generales.
2. Estudio de los elementos fundamentales de filosofía, psicología y sociología aplicada a la educación, así como de la teoría y la historia de la educación, de la educación comparada, de la pedagogía experimental, la administración escolar y los métodos de enseñanza de las distintas disciplinas.
3. Estudios relativos a la disciplina en la que el futuro docente tiene intención de ejercer su carrera.

4. Práctica de la docencia y de las actividades paraescolares bajo la dirección de profesores plenamente capacitados.

La Ley General de Educación de 1970 tuvo, como efecto inmediato, la incorporación de las Escuelas Normales a la Universidad. El modelo de formación de maestros se configuró en el Plan Experimental de 1971, regulado por O. M. del 13 de junio de 1977 (BOE de 25-06-1977). El Plan introdujo importantes modificaciones respecto de planes anteriores. En primer lugar, se cambió el nombre de Maestro de Enseñanza Primaria por el de Profesor de Educación General Básica y, como hemos dicho, el de Escuelas Normales por el de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. Se estableció la duración de los estudios en tres años, adoptando la forma de ciclo universitario corto o diplomatura y posibilitando el paso al ciclo de licenciatura tras un curso de adaptación y fundamentándose en el artículo 15.2.b. de la L.G.E. que estipulaba que

"en la segunda etapa, para niños de 11 a 13 años, habrá una moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento" y se disponía que "todo diplomado de la Escuela deberá estar capacitado para impartir la enseñanza globalizada de la primera etapa de E.G.B. y la de la segunda etapa en un área de moderada especialización".

En consecuencia, el currículum se organizaba para formar especialistas en Filología (Inglesa y Francesa), Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias Naturales. Más tarde, las Escuelas ampliarían opciones a Educación Preescolar y Educación Especial.

Los estudios duraban tres años y en ellos se incluía:

- a) *Disciplinas comunes*: las de psicopedagogía y las que preparaban para ejercer como profesor generalísta en la Primera Etapa.
- b) *Disciplinas de especialización en un área*: Ciencias Físico-Naturales, Ciencias Humanas, Filología y, posteriormente, Preescolar, Pedagogía Terapéutica, Educación Física, Educación Musical.
- c) *Disciplinas optativas*, que se proponían profundizar en las especialidades.
- d) *Prácticas de enseñanza* en los colegios de EGB.

La relativa libertad académica de las Comisiones de Distrito Universitario generó una notable diversidad en la configuración de los currículos. Además, el dictamen emitido por la Comisión evaluadora de la Ley General de Educación y los resultados de la "encuesta nacional" cumplimentada por las Escuelas, condujeron a un replanteamiento de los estudios, buscando, como sostenía Escolano (1982: 75):

"una mayor atención a las "materias profesionales" y a la preparación de profesores de primera etapa (primero a quinto de E.G.B.) que, al parecer, no habían recibido la debida consideración en el Plan Experimental, tal vez más polarizado hacia las exigencias de los niveles científicos de la diplomatura y de sus pasarelas hacia el segundo ciclo de la Educación superior".

Muy pronto, surgieron iniciativas tendentes a modificar el Plan. Así, en 1974 se constituyó una Comisión Nacional de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B., entre cuyas atribuciones figuraba la de revisar los Planes de Estudio. Se presentaron propuestas dispares, aunque la mayoría optó por el modelo de 1971 cambiando sólo el horario de algunas asignaturas. En lo que sí hubo coincidencia fue en la ampliación del periodo de prácticas a un año más.

En 1976, la Asociación Nacional de Catedráticos manifestó a la Comisión Nacional de Escuelas Normales su oposición al Plan vigente y la urgencia de su

reforma, insistiendo en un currículum menos culturalista, más formativo y adaptado a las necesidades regionales.

Desde otras instancias, también se produjeron iniciativas para mejorar la formación docente. Recordemos, por ejemplo, que en el V Congreso Nacional de Pedagogía (SEP, 1972), una de sus conclusiones declaraba que:

"la formación pedagógica del profesor debe realizarse en base a estudios experimentales sobre el análisis de su acción didáctica y orientadora".

y que en parecidos términos se pronunció, cuatro años más tarde (SEP, 1976), el VI Congreso al afirmar que

"los objetivos y contenidos de los programas de formación inicial y reentrenamiento pedagógico del profesorado de todos los niveles del sistema educativo, deberían orientarse preferentemente hacia la comprensión e incorporación de las nuevas competencias del profesor".

En estos años se suceden también las recomendaciones de organismos intergubernamentales en materia de formación de docentes. Así, el informe general de la Conferencia sobre "Políticas a realizar sobre los enseñantes", organizada en París por la OCDE, en 1974, se concluye la necesidad de dotar a los profesores de una formación general, profesional, teórica y práctica:

"Una formación general que haga del profesor un hombre capaz de entender y transmitir los mensajes de la cultura de su tiempo. Una capacitación pedagógica que le permita utilizar los recursos necesarios para cumplir su función de profesor y Prácticas escolares en las cuales se pongan a prueba sus conocimientos, habilidades y actitudes ante la enseñanza" (Cfr. Marín, 1980).

De igual modo, la Recomendación número 69 de la OIE (1975) hace hincapié en la evolución del papel de los docentes y plantea la necesidad de adecuar la

formación a la índole de las tareas y funciones específicas que llevarían a determinar los perfiles profesionales. De entre estos cometidos, se destacan los que hacen referencia a la aplicación de modernos procedimientos didácticos aprovechando los nuevos instrumentos. Los programas -se dice- deberán estar estrechamente relacionados con la utilización eficaz de los recursos que ofrece el medio cultural (Cfr. Marín, 1980).

El propio Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 1982) también insistió en la necesidad de que los planes de estudio de las Escuelas de Magisterio se orientaran a la formación de profesores capaces de asumir su función educadora en el marco de la EGB, dotándoles de la preparación técnico-pedagógica, del rigor científico y del nivel cultural así como de las condiciones personales precisas para que, a su vez, pudieran promover la formación integral de sus futuros alumnos. En síntesis, un plan de esas características configuraría un profesor capaz de:

- Planificar y conducir el proceso de aprendizaje.
- Orientar el desarrollo psicofísico, intelectual y moral de sus alumnos.
- Evaluar los resultados del aprendizaje.
- Trabajar en equipo.
- Actuar de mediador del saber.

En 1980 el Ministerio de Universidades e Investigación organizó un Seminario para analizar la identidad de las Escuelas Universitarias de Magisterio y la reforma de sus enseñanzas. En esta ocasión se puso de manifiesto la división del profesorado entre los partidarios de una formación profesionalizada y de contenidos esencialmente psicopedagógicos e instrumentales y los defensores de una formación basada en niveles culturales y de contenidos similares a los de un primer ciclo universitario.

En 1982, el Ministerio de Educación y Ciencia encarga a un grupo de expertos un "Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado" en el que se hace un

diagnóstico de la situación y se proponen modificaciones estructurales (integración de todos los centros dedicados a la formación y perfeccionamiento de profesores, desaparición de los ICEs, creación de Facultades de Educación): curriculares y organizativas (duración, niveles, especialidades, créditos, etc.). De este proyecto surgieron los Centros de Profesores (CEPs) para el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio.

En 1986 el Consejo General de Universidades distribuyó un documento sobre la "Reforma de las enseñanzas universitarias" que recogía parte de las propuestas que se hicieron en su día para los estudios de profesorado. Este mismo año un grupo de expertos designados por el Ministerio de Educación y Ciencia, elaboró un "Documento de Bases para la elaboración del Estatuto del Profesorado". En este documento (MEC, 1986) podía leerse:

"el actual sistema de formación y perfeccionamiento del profesorado ha demostrado su insuficiencia para desarrollar los conocimientos, actitudes y competencias profesionales que requiere una Educación de calidad. Urge, por tanto, su reforma sustancial de modo que pueda contribuir a satisfacer las necesidades del sistema educativo, mejorar la calidad de la Educación española y mejorar el prestigio de los profesionales de la enseñanza, históricamente postergados".

En junio de 1987 se publica una Orden Ministerial que establece nuevas directrices para la elaboración de Planes de Estudio y para la implantación de las especialidades de Educación Preescolar y Pedagogía Terapéutica, pero que, en definitiva, no hace más que consolidar el Plan Experimental de 1971.

Coincidente en el tiempo, en la Conferencia Permanente de Ministros de Educación celebrada en 1987 en Helsinki, la formación de profesores ocupó un lugar destacado. Más tarde, las cuestiones relativas a las titulaciones profesionales fueron tratadas en el Simposio Internacional sobre Homologación de Títulos de Profesor de Educación Básica en las Comunidades Europeas, celebrado en Madrid en junio de 1989. En ese momento, en Europa, la tendencia

hacia el profesionalismo resulta patente en la formación de los profesores. Los cambios producidos afectaban entre otros al tiempo destinado a la formación que en las últimas décadas se había incrementado y a la coordinación entre Preescolar, Primaria y Media inferior con el propósito de romper esta compartimentalización tradicional.

En España, por lo que respecta al Plan de Estudios, las materias profesionales (psicopedagógicas) habían venido sufriendo un progresivo deterioro desde el "Plan profesional" de 1931. El cuadro siguiente refleja el peso relativo de las disciplinas pertenecientes a "Ciencias de la Educación", en los sucesivos planes de estudio.

PLAN	%
1931	2,3
1942	11
1945	22,2
1950	16,
1967	25
1971	1

Los valores correspondientes al Plan de 1971 sitúan, además, las "materias profesionales" en claras condiciones de inferioridad con respecto a las materias "científicas": 7,91% en Filología; 51% en Ciencias Físico-Naturales y 56,63% en Ciencias Humanas .

Los mismos alumnos de las Escuelas de Magisterio criticaron la eficacia del sistema formativo. La encuesta realizada por Varela y Ortega (1985) con alumnos del distrito madrileño, ofrecía datos interesantes a este respecto. A la pregunta "¿Qué falta en el actual Plan de Estudios?", el 7% señalaba "las ciencias pedagógicas" y el 91,28% las "prácticas de enseñanza". Respecto a cuáles deberían ser las materias más importantes en el Plan de Estudios, el 80% se

inclinan por la Pedagogía y, curiosamente, sólo un 25% por la Didáctica.

Las directrices generales emitidas por el Consejo de Universidades, en marzo de 1991, introdujeron importantes novedades en el diseño de los estudios de magisterio. De entrada, la recuperación del término "maestro" no deja de llamar la atención y podría inducirnos a reflexiones acerca de su oportunidad teniendo en cuenta su difícil equivalencia con títulos similares de países afines. Sin embargo, lo más notable es, sin duda, la distribución de especialidades: Educación Infantil, Educación Primaria, Audición y Lenguaje, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial. A ellas hay que añadir las Diplomaturas de Logopedia y Educación Social.

Por lo que respecta a la selección de entrada, el acceso a los estudios de magisterio está abierto a cualquier aspirante que cumpla el requisito de nota mínima en aquellas especialidades que establecen un cierto *numerus clausus*. No existen, por tanto, exigencias de orden competencial, emocional o actitudinal ni se establece un periodo introductorio durante el cual unas y otras deban ser acreditadas. Para ser maestro, como para ser médico o traductor, sólo se precisa, en nuestro país, cierta suficiencia académica y la voluntad de serlo. El debate acerca de la selección de entrada, en curso o de salida está muy lejos de concluir y otro tanto acontece con los estándares mínimos que deberían ser exigidos. No afecta sólo a los estudios de magisterio sino que se extiende a otras carreras universitarias para las que también se reclaman filtros que permitan depurar el acceso.

En España, la regulación actual del acceso a la Universidad (que afecta, por tanto a los estudios de magisterio) está contenida en los Reales Decretos 160/1999, de 22 de octubre, 1990/2000, de 2 de junio y 1025/2002, de octubre que afectan a los alumnos procedentes del Bachillerato LOGSE. La prueba de acceso a los estudios universitarios constará de dos partes, la primera de las cuales de carácter general, versará sobre las materias comunes del Bachillerato y tendrá como objetivo apreciar la madurez y la formación general del estudiante. Está concebida, por tanto, para evaluar destrezas académicas básicas, como la

comprensión de conceptos, el uso del lenguaje, las capacidades para analizar, relacionar, sintetizar, expresar ideas y el conocimiento de una lengua extranjera. La segunda de carácter específico, versará sobre las materias de modalidad establecidas en el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre. Tendrá como objetivo apreciar los conocimientos específicos de las materias propias de modalidad establecidas en el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre relacionadas con los estudios universitarios posteriores. Evaluará los conocimientos adquiridos en el Bachillerato y destrezas básicas de la especialidad, como comprensión de conceptos, el manejo del lenguaje científico, la resolución de problemas y las capacidades de analizar, relacionar y sintetizar.

La calificación definitiva para el acceso a estudios universitarios se calculará ponderando un 40 % la calificación global de la prueba y un 60 % la nota media del expediente académico del alumno en Bachillerato.

Los alumnos mayores de 25 años o procedentes de Formación Profesional disponen de sus propias modalidades de incorporación. Para los primeros está prevista una prueba de acceso, asimismo, con dos partes, una de carácter común y otra de carácter específico. Para los segundos, el Real Decreto 777/98, de 30 de abril, establece cuáles son las enseñanzas universitarias a las que se tiene acceso desde los Ciclos Formativos de Formación Profesional Específica de Grado Superior.

Evidentemente, este sistema, basado en la exclusiva competencia académica, desconsidera otras exigencias que parecen obvias pero que no terminan de oficializarse en nuestro país. ¿Aceptaríamos de buen grado a un maestro o a una maestra presa de una esquizofrenia paranoide?. ¿Aceptaríamos con idéntica tolerancia a un maestro o a una maestra con manifiestas inclinaciones pedófilas?. No planteamos cuestiones “menores” como la ausencia de interés por la enseñanza o, incluso, un rechazo expreso hacia ella. Estamos aludiendo a circunstancias de las que se pueden derivar perjuicios inmediatos para los niños, futuros alumnos de esos sujetos enfermos. La respuesta a los dos interrogantes planteados es, con toda seguridad, *no*. Pero esa circunstancia puede darse,

como otras de menor gravedad pero igualmente incapacitantes para el ejercicio de la docencia. A lo que se ve, no podemos hacer nada contra ello. Y esto por lo que se refiere al acceso al magisterio en su conjunto. Si consideramos la discrecionalidad con la que se incorporan los alumnos a algunas especialidades, la sorpresa va en aumento. Por ejemplo, para estudiar Educación Musical es indiferente que los aspirantes posean o no unos previos conocimientos musicales y para estudiar Lengua Extranjera tampoco se requiere ninguna competencia en el idioma elegido. Los problemas surgen, más tarde, cuando los profesores tratan de mantener un nivel homogéneo de exigencia con alumnos de tan dispar formación.

Aunque albergamos serias dudas de que, alguna vez, se imponga el sentido común en esta materia, aventuramos la propuesta de unos criterios de admisión inspirados en el modelo noruego que, con determinados ajustes, nos parece especialmente interesante (Benejam, 1986).

- a) Calificación promedio del total de asignaturas del Bachillerato Superior.
- b) Calificación promedio en las materias con mayor vinculación con las correspondientes del currículo profesional del magisterio.
- c) Experiencia con grupos de niños o adolescentes (actividades parroquiales, campamentos y albergues, etc.).
- d) Dictámenes médicos: físicos y mentales.
- e) Determinación de aptitudes e interés por la enseñanza.
- f) Cursillo selectivo de comunicación y dinámica de grupos.

Desde una perspectiva europea, se observa gran diversidad de enfoques y de soluciones aunque, como observa Levin (1999: 4333):

“Ha proliferado mucho (...) la adopción de políticas selectivas de ingreso, tanto para campos de estudio como para instituciones particulares”.

Se han propuesto, en efecto, múltiples procedimientos de selección e instrumentos de comprobación para la selección en curso. En la excelente síntesis ya citada de Noguera y otros (1985) se describen los principales modelos vigentes de formación y selección de profesores hasta la década de los ochenta del pasado siglo. Otros estudios comparados como los de González y Valle (1990) y Muñoz-Repiso y otros (1997) permiten conocer el sistema de acceso a la universidad de los países europeos. Entre las conclusiones que se obtienen figuran:

- ✓ Al existir en todos los países un desajuste entre la oferta y la demanda de plazas en estudios superiores, el acceso a ellos está condicionado a la superación de un proceso selectivo, en el que se incluye, al menos, una prueba, cuyos resultados son el componente principal para la ordenación de los alumnos en cuanto a prioridad en la elección de carrera.
- ✓ En todos los países de Europa estudiados la regulación del acceso a la universidad es competencia del Estado (con la debida participación de los gobiernos regionales en los más descentralizados) y se intenta garantizar la homogeneidad en las condiciones de acceso a todos los ciudadanos, sea cual sea su lugar de residencia, la rama de estudios de secundaria de la que proceden o la universidad a la que pretenden acceder.
- ✓ El elemento más importante para la ordenación de los alumnos en cuanto a su prioridad en la elección de estudios superiores es, -ya lo hemos indicado- la calificación en las pruebas de acceso o de certificación de secundaria. No obstante, para el ingreso en determinadas carreras que exigen aptitudes no evaluadas por las pruebas o en algunos centros con número muy reducido de plazas, excepcionalmente, se utilizan medios adicionales de selección, sean exámenes o entrevistas. Otras circunstancias, como el lugar de residencia, el año de finalización de la educación secundaria, etc. son también tenidas en cuenta en algunos casos.

- ✓ Las pruebas suelen tener lugar en una sola convocatoria anual y en los propios centros de educación secundaria, con tribunales externos compuestos por profesores de bachillerato y universitarios (uno de estos últimos suele presidir el tribunal). Los exámenes son elaborados por expertos procedentes siempre del profesorado de secundaria y frecuentemente también de universidad.
- ✓ Del estudio comparado se deduce que España es una excepción en el modo de obtener el certificado de educación secundaria superior. En todos los países de Europa analizados, *salvo en el nuestro*, existe una prueba de certificación de secundaria, que a la vez abre la posibilidad de acceso a la universidad y, en la mayoría de los casos, es tomada en cuenta para la ordenación de los alumnos con este fin.
- ✓ Las pruebas tienen validez nacional y su concepción es siempre académica y en casi todos los países supone la obtención de un certificado o diploma que acredita su superación y que en la mayoría de los casos es diversificado según los estudios realizados. La edad para obtener este diploma oscila entre los 18 y los 19 años.
- ✓ En todos los países, *excepto en España*, hay centros universitarios que exigen, además del certificado de acceso, otros requisitos, tales como examen de entrada, entrevistas, etc.
- ✓ Otro aspecto común a todos los países es la limitación de plazas en algunas carreras universitarias, cuya entrada está condicionada a la obtención de una buena calificación en las pruebas de acceso.
- ✓ El expediente del alumno es considerado en la mayoría de los países como un ingrediente a tener en cuenta de algún modo en la calificación final de las pruebas de final de secundaria. España se encuentra entre los países que otorga más peso al expediente.
- ✓ La mayoría de los países examinan a sus alumnos de las materias cursadas en el último año de secundaria y su número suele oscilar entre

cuatro y siete y en casi la totalidad de los países comparados la lengua oficial es una de las materias del examen.

- ✓ En todos los países, *excepto en España*, las pruebas se realizan de forma oral y escrita.

2.5.2. Un enfoque científico

No vamos a entrar a discutir los modelos de formación de profesores, su fundamentación en teorías de variada inspiración, ni tampoco las líneas de investigación actuales y predecibles en materia de formación de profesorado. Vamos a limitarnos a presentar, en una rápida panorámica, los paradigmas que se han ido desarrollando en los últimos años, bien entendido que cualquier programa de formación de profesores puede contener y, de hecho frecuentemente contiene, elementos de cada uno de ellos y que los modelos constituyen, a veces, simplificaciones excesivas o reducciones artificiales de una realidad que raras veces presenta perfiles lineales. En ocasiones, además, la defensa de un determinado modelo se apoya en el descrédito de otros más que en la demostración del valor del nuevo paradigma. Esta tendencia lleva a algunos autores a burdas distorsiones. Es el caso, por ejemplo, de quienes se empeñan en atribuir al modelo tecnicista o tecnológico un olvido hacia la capacidad del profesor para plantear problemas y no sólo para resolverlos o de quienes oponen el paradigma humanista al tecnológico como si se tratara de dos concepciones irreconciliables. Hechas estas salvedades, describiremos los rasgos que parecen caracterizar a los modelos más frecuentemente aplicados en formación de profesores.

Paradigma culturalista. Concibe al profesor como transmisor de conocimientos pero no se estudian ni se perfeccionan los mecanismos de esa transmisión. Se admite, implícitamente, que aprendiendo contenidos se aprende el modo de transmitirlos. El currículum se articula, pues, en torno a los conteni-

dos. La enseñanza puede considerarse como el conjunto de aspectos morales y culturales que el profesor trata de transmitir como intermediario entre el alumno y los conocimientos. El profesor, desde esta perspectiva, se forma observando, imitando los comportamientos que realizan otros profesionales más experimentados. Para Zeichner y Tabachnick (1983: 75) el profesor es

“Un recipiente pasivo de los conocimientos de su futura profesión y tiene poco que decir en la orientación de su preparación. El contexto educativo y social en el que se desarrolla su labor está ya dado y no forma parte de sus competencias cuestionarlo”.

Harnett y Naish (1988) denominan a este modelo *perspectiva de oficio*, en la que se atribuye una gran importancia a la experiencia práctica, de tal forma que lo esencial en la formación de profesores es fomentar la competencia práctica y la capacidad de los estudiantes para analizar, evaluar y comprender bien dicha práctica.

Paradigma analítico-tecnológico. Responde a un movimiento amplio, complejo y controvertido, suscitador de esperanzas para unos y de inquietudes para otros. Entiende al profesor como un técnico cuyo objetivo es obtener eficiencia en la acción docente. La formación del profesor, consecuentemente, se centra en el desarrollo de técnicas y en la adquisición de competencias. No implica en absoluto una actitud conformista como afirman algunos. Si aceptamos, con Gimeno (1981), que tiene poco sentido la separación entre la teoría y los fundamentos de la educación de la práctica de la misma, tendremos que convenir que "no es ningún menosprecio el que se le hace (al maestro) cuando se le juzga como un técnico o un práctico".

Paradigma humanístico. El rol central del profesor es la orientación personal. De ello deriva la necesidad de la formación a través del autoanálisis individual y grupal. Pone el énfasis en el logro de la competencia intercomunicativa en el futuro profesor. Importa más su desarrollo personal y el de sus futuros alumnos que la transmisión de datos, el dominio de destrezas y de contenidos. Es por ello

que la formación del profesorado se concibe más como un proceso de desarrollo adulto que como un proceso de aprender a enseñar. En tanto que orientador del aprendizaje, el profesor es un agente activo de su desarrollo profesional. Zeichner y Tabachnick (1985) consideran el currículo enfocado en esta dirección como *reflexivo*, lo que implica un papel activo del profesor en su determinación.

Paradigma técnico-crítico Asume el rol del profesor como técnico pero acentúa la dimensión profesional creadora. Subraya el papel que desempeña el pensamiento del profesor en la solución de problemas cotidianos e irrepetibles. Su incidencia en el replanteamiento de la formación del profesorado ha sido puesta de relieve por Imbernón (1989). También denominado "paradigma orientado a la indagación" o "reflexivo y artístico, admite distintos enfoques según se acentúe la dimensión de "toma de decisiones" o de "procesamiento de información" si bien, como sostiene Marcelo (1987:17), ambas corrientes

"pueden representar dos aspectos distintos de la misma realidad, pero pueden generar y, de hecho así lo han hecho diferentes perspectivas de investigación".

La existencia de variados modelos no es óbice para que exista un acuerdo generalizado en reconocer que la formación inicial del profesor debe organizarse en torno a dos ejes fundamentales: el cultural y el profesional. El primero de ellos le proporcionará los conocimientos sobre la disciplina a impartir, el segundo le dotará de los conocimientos necesarios en Ciencias de la Educación de modo que le capaciten para desarrollar su enseñanza. La correlación entre ambos ejes o núcleos varía en función de las distintas concepciones sobre la enseñanza y sobre el papel del profesor. Glockel (1986) ofrece a este respecto un esquema que puede resultar clarificador:

- Si el profesor es un especialista formado científicamente, debe estudiar una materia científica.

impulsores de la "Facultad de Ciencias de la Educación" existente en la actualidad.

Imbernón (1997) entiende que hay que dotar a los profesores en formación de un bagaje sólido en los ámbitos cultural, psicopedagógico y personal de tal suerte que puedan afrontar la tarea educativa en toda su complejidad.

En lo que atañe, específicamente, al núcleo profesional -reconocida la dificultad de definir este componente-, se han ofrecido en los últimos años numerosas propuestas. El acuerdo más generalizado postula una vertiente "profesional" integrada por:

- a) El componente *psicopedagógico*, que integraría las disciplinas relacionadas con Sociología, Pedagogía y Psicología.
- b) El componente *metodológico*, que abarcaría las didácticas especiales.
- c) El componente *práctico*, que incluiría la investigación de campo y las prácticas externas.

Cualquiera que sea el programa de formación, tiene que articularse en torno a varios ejes fundamentales:

1. Es necesario integrar la teoría y los fundamentos de la educación con la práctica educativa de tal suerte que el alumno sepa cómo debe conducirse en situaciones concretas y reales. En este sentido, las clases de materias "pedagógicas" deben ser laboratorios donde se examinan las situaciones que se explican teóricamente.
2. La metodología aplicada en formación de profesores debe asumir el repertorio de técnicas que se desea que el alumno aplique en su futuro ejercicio profesional. Lamentablemente, como afirma Garcia Carrasco (1988), explicar pedagogía y explicar pedagógicamente son dos destrezas que se cultivan por separado.

- Si es un enseñante especializado debe conocer la didáctica de sus asignaturas.
- Si es un "organizador de procesos de aprendizaje", debe estudiar sobre todo psicología del aprendizaje, diagnóstico y métodos de enseñanza.
- Si es un "técnico de la enseñanza" debe familiarizarse con todo tipo de medios y entrenarse para una conducta docente adecuada.
- Si es un "asesor" necesita estudiar diagnóstico del aprendizaje y de la personalidad y conocer las carreras escolares.
- Si es un "terapeuta", le ayudarán especialmente el psicoanálisis, la dinámica de grupos, etc.
- Si es un "abogado social" de los desfavorecidos necesita sobre todo la ayuda de la sociología, la psicología social y la pedagogía social.
- Si es un "reformador social" debe estudiar sobre todo sociología política y economía política.
- Si es un "educador" necesita el apoyo de la filosofía pedagógica, la metodología pedagógica, la psicología del desarrollo, así como conocimientos del alma infantil.

Gimeno (1982:93), aunque valora la calidad de los contenidos, sostiene que

"la selección más escrupulosa tiene que ser la del componente psicopedagógico".

Debesse y Mialaret (1982) subrayan la necesidad de la articulación de los dos enfoques.

Bernat (1982) y Benejam (1986) coinciden con Goble y Porter (1980) y Landsheere (1977) en defender la ubicación de la formación cultural de los futuros profesores en las Facultades de Ciencias o Letras correspondientes, como fase previa a la capacitación estrictamente profesional. En esta línea se situó la iniciativa de algunos Departamentos de la Universidad de Granada,

3. Las instituciones de formación de profesores deben constituirse en bancos de prueba de las aportaciones tecnológicas al campo de la educación (Bernat,1982) Y ello porque, como hemos dicho, la innovación y la experimentación son consustanciales al quehacer docente.

2.5.3. Un enfoque crítico

Al margen de esta regulación institucional, ¿qué juicio puede merecernos la formación que se dispensa a los futuros maestros?. Las palabras de Barron (1989: 682) siguen teniendo plena actualidad:

"los alumnos acaban su formación con (...) una predisposición a reproducir modelos, hábitos y técnicas de enseñanza que han "padecido" en su periodo formativo pero apenas han aprendido a enseñar (...). Resulta cuanto menos paradójico que sujetos que están formándose para la enseñanza pasen la mayor parte de su formación educándose como alumnos"

La responsabilidad que incumbe en este ámbito a los formadores de profesores resulta incuestionable. Se sigue percibiendo a los estudiantes de Magisterio como "alumnos". Quizás si se les considerara como futuros colegas, ciertas constantes (dominancia-dependencia, prevalencia del saber cultural frente al profesional, etc.) se verían sustancialmente modificadas. No cabe olvidar, por otra parte, como sostiene Bernat (1982: 19), que:

"los centros que deben formar educadores pero que ellos mismos no lo son, difícilmente pueden alcanzar este objetivo".

En el espacio concreto de actuación pedagógica y, muy especialmente, en los comportamientos profesionales de los formadores de maestros, bueno sería

recordar con García Carrasco (1988: 120) que

"la principal innovación a introducir es considerar la clase en la que se explica pedagogía como laboratorio de las situaciones que se explican teóricamente. Explicar pedagogía y explicar pedagógicamente son dos destrezas que se cultivan por separado".

Aunque han transcurrido algunos años desde que Gimeno y Fernández (1980) efectuaran el diagnóstico de las Escuelas de Magisterio, no podemos menos que lamentar que muchas de las deficiencias observadas sigan vigentes en la actualidad. Así, por ejemplo, la Escuela Universitaria de Profesorado no capacita a los alumnos para decidir qué hacer en situaciones concretas y reales; se carece de un modelo explícito de profesor y de sus funciones; los contenidos se imparten a tal nivel de generalidad que resultan inadecuados para fundamentar las competencias profesionales y se olvidan con frecuencia las aportaciones más recientes y estimulantes de las ciencias de la educación; la metodología que se aplica en formación de maestros está muy alejada de los presupuestos del aprendizaje activo, significativo y personal, etc.

La propia estructura de los planes de estudio de magisterio en nuestro país presenta algunas contradicciones igualmente destacables. No se trata ahora de la ausencia de contenidos relevantes en la formación sino de la incongruencia manifiesta entre las materias denominadas troncales y las obligatorias y optativas. González y Martínez (1999) desvelan la singularidad de unos planes a menudo originales tras un estudio realizado sobre los Planes de Estudio publicados en el BOE. hasta el mes de Agosto de 1994.

Constituye un principio generalmente aceptado que la troncalidad y la obligatoriedad deben formar una unidad científica y metodológica y que la optatividad debe facilitar la profundización en aspectos siempre relacionados con las materias "fundamentales". Las materias obligatorias son, pues, un despliegue de la capacidad de contenidos que poseen las áreas troncales. Por ello -como

apuntan estos autores- no parece lógico que una titulación pueda estar formada por dos itinerarios distintos: el de la troncalidad y el de la obligatoriedad que camina en dirección, a veces, incluso opuesta. Ello supone que las áreas de conocimiento a las que el Consejo de Universidades otorga la responsabilidad de las materias de la troncalidad de una titulación deban ser en gran medida las responsables también de las materias obligatorias decididas por cada Universidad. Esta situación se da en todas las carreras analizadas por estos autores como Derecho, Medicina y Económicas, pero no en las titulaciones de maestro.

En Derecho, por ejemplo, se sigue, básicamente, la troncalidad, introduciéndose en la obligatoriedad, a veces, un nuevo área de conocimiento que aparece en varias de las Universidades estudiadas. En los planes de estudio de Medicina, se refleja aún un mayor compromiso de las materias obligatorias con las áreas de conocimiento de la troncalidad. En el caso de los estudios de Económicas sucede algo similar: la mayor parte de los centros estudiados mantienen la obligatoriedad vinculada a las áreas de la troncalidad y sólo tres universidades establecen materias de dos nuevas áreas de conocimiento.

En Magisterio, por el contrario, las cifras aumentan hasta alcanzar, en algún caso, diecinueve áreas de conocimiento nuevas. Y si nos atenemos a los créditos, las diferencias son aún más evidentes. En Medicina, por ejemplo, se mantiene la relación entre troncalidad y obligatoriedad casi sin variación; en Económicas, el máximo de desviación es de 7,5 créditos y en Derecho, sucede prácticamente lo mismo. En Magisterio, en cambio, las desviaciones en el número de créditos son muy frecuentes, llegando a cifras de 27, 28, 29, 35, 38 y 42

El estudio particular de las Especialidades de Magisterio permite apreciar que en Educación Infantil aparecen en las materias obligatorias nada menos que un total de 34 áreas de conocimiento diferentes de las que soportan la formación en las materias troncales; en Educación Primaria, 36; en Audición y Lenguaje, 13; en Educación Física, 15; en Educación Especial, 19; en Educación Musical, 21 y en Lenguas Extranjeras, 23.

En el análisis que estamos considerando se advierte, igualmente, que algunas Universidades introducen sistemáticamente determinadas áreas de conocimiento en todos los planes de estudio, se trate del que se trate. La Universidad de Cádiz, por ejemplo, introduce *Química-Física* en la formación del maestro de Lengua Extranjera, Educación Infantil y Educación Musical. Otro ejemplo, en esta misma línea, es el de la Universidad de Cantabria con *Álgebra* en las especialidades de Lengua Extranjera y Educación Física. O el de la Escuela de Magisterio de Ceuta, vinculada a la Universidad de Granada, en la que se introduce -como área de materias obligatorias-, *Física Teórica*, para el currículo de Lengua Extranjera, de Educación Física, Educación Musical y Educación Infantil.

Sin merma de los márgenes de libertad que corresponden a cada Universidad en la configuración de los currículos, parecería deseable que la formación del profesorado mantuviera una cierta homogeneidad en el conjunto del país puesto que el conjunto de las Comunidades Autónomas están sometidas -con ligeras variantes- a una misma regulación educativa en los niveles donde los maestros van a ejercer la docencia. Sin embargo, la carrera de magisterio es la que ofrece una formación más dispar, heterogénea, diversificada y contradictoria (González y Martínez, 1999). En efecto, son escasos los Centros que siguen a la troncalidad en las materias obligatorias, e incluso hay algunos que establecen todas las materias obligatorias fuera de la troncalidad, en una o más titulaciones. Así, las Universidades de Barcelona y Valencia en Educación Infantil, y la de Oviedo, de nuevo con Barcelona, en Educación Primaria.

El panorama resulta sorprendente: es posible hallar en la Especialidad de Educación Primaria, áreas como *Paleontología*, *Petrología* y *Geoquímica*, *Geodinámica*, *Cristalografía* y *Mineralogía* y *Estratigrafía*, entre las treinta y seis áreas de conocimiento que difieren de la troncalidad. En Educación Infantil se mantiene la misma dispersión y originalidad con áreas como *Álgebra*, *Física Aplicada*, *Ciencias Morfológicas*, *Química-Física*, *Estratigrafía*, *Geodinámica*, *Biología Vegetal*, *Filosofía del Derecho*, *Moral* y *Política*. Y las diversas *Geografías e Historias* (naturalmente, en las áreas de *Prehistoria*, *Antigua*, *Media*,

Moderna, Contemporánea, Arqueología e Historia del Arte, todo ello, insisten los autores, para Educación Infantil, dentro de las treinta y cuatro áreas de conocimiento recogidas en esta especialidad.

Las reflexiones precedentes pueden ser completadas con el análisis de la optatividad en los planes de formación de maestros. Examinando la documentación que poseemos acerca de un gran número de Escuelas de Magisterio se advierte que, en el año 1994, cuando buena parte de las Universidades proceden a articular sus currículos en base a las directrices del Consejo de Universidades, se introducen materias optativas que se alejan del principio que hemos expuesto más arriba en el sentido de que cualquier materia de elección opcional debe enriquecer la troncal correspondiente. El peso de determinados Departamentos o la “necesidad” de reservar horas de docencia a profesores “amenazados de extinción” o la imposibilidad de disponer de profesores versados en ciertas materias, ha provocado decisiones peregrinas que, una vez más, han confundido y distorsionado la formación de los maestros en nuestro país. Y esto ha sucedido tanto por defecto como por exceso. Sorprende, por ejemplo, la ausencia de asignaturas optativas como “*Lenguaje de signos*” u otras análogas en las Especialidades de “Educación Especial” y “Audición y Lenguaje”. Por exceso, encontramos incorporaciones llamativas. La Universidad de Las Palmas, por ejemplo, incluye una materia optativa de *Paleoantropología* para segundo curso; la Autónoma de Barcelona, *Química, Geología y Física*; Málaga, *Los seres vivos y Álgebra*; Salamanca, *Historia de la matemática, Filosofía de la Cultura, Electrónica y Didáctica de la Zoología por el Método de Campo y de Laboratorio*; Valladolid, *Historia de la Vida Cotidiana y Semántica Sincrónica*; Almería, *Física de la luz y su didáctica* (esto de “su didáctica” es un recurso socorrido para hacer más plausible la ocurrencia); La Coruña, *Técnicas de representación del relieve*; Complutense, *Iniciación a la astronomía y a la meteorología y Conocimientos de astronomía aplicada*; Valencia, *Didáctica de la Geometría del Plano* (para Educación Infantil); Granada, *Literatura infantil francesa*; Tarragona, *Tecnología química*.

Con todo, especial relevancia tiene para nosotros la desconsideración hacia dos ámbitos de la formación que se nos antojan fundamentales: la capacitación del alumno en técnicas básicas de comunicación y en el desarrollo del pensamiento creativo.

2.6. La formación en técnicas de comunicación

La comunicación es, como dice Elsea (1989), el acto central de la vida humana. Estamos en permanente relación comunicativa con los demás: hablamos y escuchamos, manifestamos estados de ánimo con nuestros gestos, nuestros movimientos o nuestros silencios. Todos hemos aprendido ciertas reglas de la comunicación interpersonal y sabemos (en el ámbito de nuestra propia cultura) que las palabras y las expresiones no verbales tienen un significado en función del contexto en que se emiten (y de otras circunstancias) y que, precisamente, en función de ese significado compartido, podemos anticipar las reacciones que provocarán en los demás. Sin embargo, este conocimiento empírico de los resortes de la comunicación no es suficiente cuando se trata de establecer relaciones de índole profesional, especialmente aquéllas en las que la comunicación constituye la esencia de la tarea como es el caso de las actuaciones de los profesores y de los consejeros. Aquí no es suficiente la comunicación espontánea, no basta con ser competente lingüística o gramaticalmente, sino que hay que poseer *competencia comunicativa* en el más amplio sentido, lo que implica la capacidad de producir el mensaje adecuado en función del contexto y de los acontecimientos, hechos, personas y objetos que con él se relacionan. “Saber usar el lenguaje” es algo más que “conocer el lenguaje” (Belinchón y otros, 1992). En último término se trata de lograr la máxima productividad en todas las dimensiones de la relación comunicativa (Hernández Rodríguez, 1995):

- e) *Dimensión de uso*: Funciones comunicativas, respuesta a la comunicación, estrategias y normas que regulan los intercambios comunicativos.
- f) *Dimensión de contexto*: Situaciones y contextos en que se produce la comunicación.
- g) *Dimensión de vocabulario*: Palabras o unidades semejantes que hacen referencia a objetos, personas y hechos externos.
- h) *Dimensión de modalidad*: el medio (habla, signos, gestos) que sirve de vehículo a la comunicación.
- i) *Dimensión formal*: Forma o nivel de complejidad que toma la comunicación.

El desarrollo de la teoría general de la comunicación y de los modelos sistémicos y ecológicos, ha acrecentado la dimensión del profesor como comunicador. ¿Pero se suministran a los futuros profesores las claves de la comunicación eficaz?. ¿Se les dota de un repertorio de técnicas para crear en clase un clima positivo, producir mensajes adaptados a la edad de los alumnos, ofrecer explicaciones fluidas, resolver conflictos comunicativos, emplear distintos lenguajes, suscitar atención, promover la participación, y, en general, mejorar las condiciones que hacen posible una provechosa relación profesor-alumno?.

Sabemos que muchos profesores carecen de aptitud pragmática, bien por desconocimiento de las claves de la comunicación o bien por otras causas asociadas a su propia personalidad o a sus actitudes frente al fenómeno de la comunicación. Si examinamos los planes de formación de profesores en nuestro país, advertiremos, en efecto, que no existe un tratamiento unitario y sistemático de las cuestiones relacionadas con la comunicación al modo como sucede en otros países, en alguno de los cuales es necesario, incluso, acreditar ciertas competencias comunicativas y de dirección de grupos como requisito imprescindible para proseguir los estudios de profesorado. Entre nosotros, la desconsideración hacia estas habilidades quizás esté influida por la anticuada

creencia de que el que sabe una cosa está capacitado para enseñarla, esto es, para comunicarla, y que la habilidad pragmática pertenece al ámbito de lo que se ha dado en llamar “arte de enseñar” y, por ello, virtualmente innata o perteneciente a ese arcano misterioso del que parecen surgir las improvisaciones afortunadas. Por unas u otras razones, la realidad es que los aspirantes a profesorado concluyen sus estudios sin haberse ejercitado ampliamente en la práctica de la comunicación y ello, a pesar de que desde distintas posiciones teóricas se les insiste en la vigencia del modelo de profesor comunicador y de que la esencia de la profesión docente es la comunicación (Camacho y Sáenz, 2000).

Enlaza esta preocupación con cuanto atañe a la relación educativa que ha sido estudiada desde diferentes perspectivas. Se ha puesto de manifiesto, unas veces, su significado de contacto mutuamente enriquecedor; otras, el carácter asimétrico aunque dialógico de la relación; otras, la coexistencia de comunicación formal e informal, etc. En el marco de unas relaciones basadas en el respeto mutuo, es posible diferenciar entre un profesor ordenancista y prepotente y otro sugeridor y cordial en el trato. Llama la atención el hecho de que los profesores, que cuidan ciertas formalidades con esmero cuando se relacionan con adultos, se resisten a incorporarlas a sus rutinas cuando se relacionan con los alumnos. Olvidan que la cortesía tiene la finalidad de amortiguar las posibles amenazas que el enunciado del emisor conlleva para el destinatario.

Se impone, por tanto, una adecuada formación del futuro maestro en técnicas de comunicación. Esta formación debe incluir el análisis de los objetivos de la relación comunicativa y de su carácter global. La *teoría de la relevancia* ofrece, a este propósito, el modelo más completo para la explicación del proceso de la comunicación humana, con repercusiones en el conjunto de la pragmática (Moreno Cabrera, 1994).

Hay que enseñarle a hablar

A pesar de la creciente penetración de la tecnología en las aulas y del uso cada vez más extensivo de los nuevos medios en la relación didáctica, la palabra sigue siendo un recurso de primera magnitud en manos de profesores expertos.

El principio general que rige los intercambios verbales es el de *cooperación* que se articula en varios subprincipios que Grice (Cfr. Bloom y otros, 1999) denomina *máximas* conversacionales:

1. *Máxima de cantidad.*

- a. Haz que tu contribución aporte la información requerida por los objetivos del intercambio en curso.
- b. Haz que tu contribución no sea más informativa de lo necesario.

2. *Máxima de cualidad.*

Intenta contribuir con información verídica, y en particular:

- a. No digas aquello que consideres falso.
- b. No digas nada que no sea susceptible de comprobación.

3. *Máxima de relación (o relevancia).*

Sé pertinente

4. *Máxima de manera.*

- a. Evita expresiones ambiguas
- b. Evita expresiones oscuras
- c. Sé breve (evita divagaciones innecesarias)
- d. Procede ordenadamente

La palabra es un poderoso instrumento por medio del cual podemos comunicar ideas y sentimientos, pero a un nivel más hondo y decisivo sirve para fundar relaciones con los demás, relaciones que pueden ser de respeto, acogimiento, invocación, colaboración o bien de manipulación, dominio, depauperación o anulación. El profesor debe saber que, con la palabra, puede producir grandes

beneficios pero también causar daños, a veces, irreparables y que la palabra está para poner de manifiesto el pensamiento, no para ocultarlo (Riccardi, 1985). Prohaska (1964: 22) atribuye a la palabra tres funciones:

“En un sentido *objetivo* sirve para dar a conocer realidades objetivas, es decir, para informar. En sentido *subjetivo* sirve para establecer entre el que habla y el que escucha un lazo de unión, una “comunidad” o puesta en común de significados. Para ello es necesario que el “yo” se oriente al “tú”, adaptándose a la capacidad de comprensión del oyente. En un sentido *neumatológico*, la palabra abre a los interlocutores a una compleja, rica y fecunda relación interpersonal”.

Una relación de ayuda eficaz, aprovecha la palabra en estos tres sentidos: *informa, comparte y une*.

Searle (Cfr. Marrero, 2000: 235) considera el acto *illocutivo* como la base de la comunicación lingüística y describe las condiciones necesarias para su realización. Su taxonomía de actos de habla es la siguiente:

1. *Actos de habla asertivos*. El hablante presenta un evento real y se compromete con su verdad (afirmaciones).
2. *Actos de habla directivos*. El hablante intenta que el oyente haga algo (órdenes)
3. *Actos de habla compromisivos*. El hablante se compromete a cumplir algo en el futuro (promesas).
4. *Actos de habla expresivos*. El hablante transmite su actitud emocional sobre el evento.
5. *Actos de habla declarativos*. El hablante crea el evento descrito en su enunciado (realizativo).

Por lo que respecta a las conductas verbales de los profesores, responden a distintas finalidades que pueden ser clasificadas en las siguientes categorías, adaptadas de Withall, cit. Hargreaves (1979):

1. *Expresiones de apoyo.* Pretenden tranquilizar, relajar, situar al sujeto en una adecuada plataforma emocional de partida.
2. *Expresiones de aceptación.* Con ellas se quiere llevar al ánimo del otro la seguridad de que se le comprende.
3. *Expresiones de estructuración.* Incluyen las intervenciones que tienden a definir y a delimitar el problema como paso previo para el hallazgo de soluciones.
4. *Expresiones neutrales.* Las preguntas de rutina, sin un deliberado propósito relacional.
5. *Expresiones directivas.* Las que incluyen recomendaciones de acción.
6. *Expresiones de reprobación o de ruego.* Encaminadas a disuadir al otro de que persista en comportamientos indeseados.
7. *Expresiones de autojustificación.* Las que se proponen justificar o fundamentar la actuación que ha llevado a cabo el propio asesor.

En resumen, el profesor puede usar la palabra con fines constructivos para:

- Informar
- Alentar al otro a hablar
- Sosegar, relajar
- Requerir datos, información, preguntar
- Animar, alabar
- Aconsejar, ayudar
- Persuadir
- Demostrar comprensión
- Explicar el alcance de distintas alternativas

Cuando una persona habla se abre una fuente de información cuyo valor comunicativo no reside sólo en lo que se dice (contenido), sino en *cómo* se dice. El tono, el volumen, la velocidad, el ritmo y otros fenómenos extralingüísticos, aportan indicios de importancia acerca del estado emocional del hablante y nos ayudan a comprender las implicaturas y, por ende, el verdadero significado de los enunciados. Cuando un profesor hace uso de la palabra en la relación pedagógica, debe tener en cuenta que (Elsea, 1989 ; Wainwright, 1986):

- En las conversaciones cara a cara, la voz puede transmitir cerca del 40% del significado.
- Cuando desarrollamos argumentos en los que creemos, solemos estar más animados y utilizar un tono de voz más expresivo.
- Las pausas ayudan a destacar los aspectos relevantes y a suscitar interés.
- Las interrupciones o titubeos de los hablantes son asociadas con nerviosismo o incompetencia.
- El cambio de ritmo durante la exposición, ayuda a evitar la monotonía.
- La gente le oye mejor cuando le ve mover los labios.
- El tono de voz tiene que revelar seguridad en uno mismo. Si habla demasiado alto puede dar la impresión de que desea dominar ; si habla demasiado bajo puede considerarse indicador de timidez o inseguridad.
- En la relación de ayuda es aconsejable un tono de voz suave, cálido y relajado.

Hay que enseñarle a persuadir

Desde el punto de vista de la relación profesor-alumno, la palabra tiene una especial importancia en la llamada *comunicación persuasiva*. Buena parte de las tareas de ayuda y asesoramiento, desencadenan procesos tendentes a orientar las conductas en una determinada dirección. La persuasión consiste, pues, en la

intención consciente de modificar el pensamiento y la acción del otro mediante el uso del lenguaje. Existen ciertos factores asociados a la persuasión (Burgoon y Miller, 1986). Quizás el más importante es *la credibilidad de la fuente*. Quien pretende influir en los demás tiene que ser creíble, pero la credibilidad no la posee el emisor sino que la *reconoce* el receptor en función de:

- a) El conocimiento que posee del tema (competencia).
- b) La serenidad o tranquilidad que evidencia.
- c) La honestidad que se le atribuye.
- d) La simpatía que proyecta.
- e) Su atractivo personal.

Otros factores relacionados con la persuasión aparecen asociados a las formas de expresión. Así, por ejemplo, la *intensidad expresiva* es mayor cuando decimos “Esa es una elección muy acertada”, en vez de decir “Esa es una acertada elección” o “Ciertamente ese es el mejor camino”, en vez de “Quizás sea el camino mejor”. La intensidad, sin embargo, debe ser moderada, para que surta el efecto conveniente.

Existe un amplio catálogo de estrategias persuasivas. Steil y otros (1987) sostienen que, ante quienes tienen ya una opinión formada, es más eficaz presentar sólo el lado favorable de la propuesta, mientras que, ante los que se oponen a una opinión, es mejor presentar ambos lados de la cuestión. Marwell y Schmitt, (cfr. Burgoon y Miller, 1986), elaboraron una tipología que tiene directa aplicación en el ámbito de las relaciones educativas. (De las 16 modalidades sugeridas, hemos omitido tres que nos parecen confusas):

1. <i>Promesa.</i>	"Si cumples, te recompenso"
2. <i>Amenaza</i>	"Si no cumples, te castigo"
3. <i>Pericia positiva</i>	"Si cumples, serás recompensado por la naturaleza de las cosas"
4. <i>Pericia negativa</i>	"Si no cumples, serás castigado por la naturaleza de las cosas"
5. <i>Deuda</i>	"Me debes acatamiento por favores pasados"
6. <i>Recurso moral</i>	"Eres un inmoral si no cumples"
7. <i>Sentimiento positivo</i>	"Te sentirás mejor, si cumples"
8. <i>Sentimiento negativo</i>	"Te sentirás peor si no cumples"
9. <i>Distinción positiva</i>	"Una persona con buenas cualidades, cumplirá"
10. <i>Distinción negativa</i>	"Sólo una persona con malas cualidades no cumplirá"
11. <i>Altruismo</i>	"Necesito que cumplas; hazlo por mí"
12. <i>Estimación positiva</i>	"La gente a la que valoras pensará mejor acerca de tí"
13. <i>Estimación negativa</i>	"La gente a la que valoras pensará peor de tí"

Hay que enseñarle a preguntar

Uno de los recursos verbales más utilizados en la relación didáctica es la pregunta. La pregunta sirve a varios propósitos:

- Para concretar los términos del problema que debe ser abordado.
- Para solicitar información esencial o datos complementarios.
- Para provocar determinadas reacciones.
- Para solicitar conformidad o asentimiento.
- Para llamar la atención sobre algún aspecto.
- Para activar la atención o suscitar interés.

Sin embargo, el uso productivo de la pregunta requiere de ciertas habilidades técnicas que, en buena medida, se adquieren en el transcurso del propio ejercicio profesional (parece demostrado que los profesores experimentados son mejores "preguntadores" que los noveles). En todo caso, hay ciertos tipos de preguntas que deben evitarse:

- Aquéllas que no pueden ser respondidas
- Las que pueden ser percibidas como amenaza

- Las inoportunas (en otro momento pueden dejar de serlo)
- Las que inducen la respuesta que desea el profesor
- Las que se sabe que van a ser respondidas con el engaño
- Las que se formulan atropelladamente, sin tiempo para ser respondidas

Hay que enseñarle a escuchar

Escuchar es un arte que pocos practican o que se practica insuficientemente. En las relaciones ordinarias, la escucha eficaz es un factor determinante del éxito de la comunicación. En la tarea asesora u orientadora es, además, el basamento sobre el que se construyen todas las estrategias ulteriores. Escuchar es un proceso activo y así tiene que ser percibido por el otro. Escuchar con eficacia es atender a los contenidos explícitos e implícitos del mensaje, distinguir los aspectos sustantivos de los accidentales, diferenciar entre hechos y opiniones o suposiciones y, más ampliamente, interpretar todas las señales, verbales y no verbales que envía el emisor. El profesor que escucha con eficacia (Camacho y Sáenz, 2000):

- Está dispuesto a escuchar incluso cuando cree saber lo que el alumno va a decir.
- Está dispuesto a escuchar al alumno en su propio lenguaje.
- Está preparado intelectualmente (conoce el tema) y afectivamente para la escucha.
- Es capaz de controlar sus impulsos evaluadores
- Evita que los prejuicios o el efecto de halo contaminen el mensaje recibido.
- Escucha, incluso cuando el mensaje violenta sus creencias o actitudes previas.
- Evita planear su propia intervención durante el proceso de escucha.

- Evita o minimiza el efecto perturbador de las interrupciones externas (llamada de teléfono, ruidos físicos, etc.).

Existen ciertos comportamientos que evidencian la existencia de un proceso de escucha activa:

- Parafrasear lo dicho por el emisor (eco).
- Preguntar si algo no se entiende o si se desea información complementaria.
- Mantener contacto visual con el interlocutor.
- Inclinar el cuerpo hacia el interlocutor.
- Realizar gestos de asentimiento.

Hay que enseñarle a hacer uso del lenguaje no verbal

No resulta fácil la distinción entre comunicación verbal y no verbal entre otras razones porque el lenguaje corporal y el hablado son interdependientes. Se tiende a aceptar, sin embargo, que las señales no verbales (o analógicas) incluyen movimientos del cuerpo, el tacto, los gestos y la expresión del rostro, las cualidades de la voz, el ritmo y la cadencia de las palabras, el olor corporal, la mirada, la apariencia física, la utilización de la distancia y del espacio y otras manifestaciones que implican el manejo de artefactos y los rastros o huellas de acción.

Es sabido que las señales no verbales preceden históricamente a las verbales y que algunas de ellas tienen significados universalmente compartidos. Como recuerda Andolfi (1984: 75), desde la perspectiva de las ciencias del comportamiento, es posible interpretar el lenguaje no verbal desde dos puntos de vista:

- *Enfoque psicológico.* La comunicación no verbal aparece considerada como expresión de emociones.
- *Enfoque comunicacional.* Se resalta la importancia de la comunicación no verbal como conjunto de mensajes inarticulados de alto valor en las relaciones interpersonales.

En la práctica de la comunicación humana, ambos enfoques resultan válidos puesto que los comportamientos humanos, como advierte el mismo autor, pueden ser a la vez expresivos o sociales y comunicacionales. El uso adecuado de las señales no verbales y la interpretación correcta de su significado, constituyen una habilidad necesaria en cualquier situación comunicativa, cuanto más en aquellas que tienen carácter profesional y que revisten cierta transcendencia como las de enseñanza, orientación o consejo.

En general, la comunicación no verbal puede servir (Knapp, 1986) para comunicar nuestra identidad, nuestra capacidad de relación con los demás, nuestros sentimientos y emociones, para influir en otros y en nosotros mismos, para lograr precisión y entendimiento y para regular la interacción. En relación con el lenguaje oral, los comportamientos no verbales pueden *redundar* en lo que se ha dicho verbalmente; *contradecir* lo expresado con palabras (en estos casos, probablemente resultan más fiables las señales no verbales); *sustituir* a los mensajes verbales y *complementar* o modificar los mensajes verbales transmitiendo información acerca de las intenciones de los interactuantes. Trataremos sucintamente algunos aspectos de la comunicación no verbal.

Como han puesto de relieve Knapp (1982) y Wainwright (1986), entre otros, el rostro ocupa un lugar primordial en la comunicación de los estados emocionales y en la expresión del grado de los mismos. Hay, incluso, quien sostiene (Bugental, D.E. y otros, en Argyle, 1987) que la expresión facial ejerce mayor impacto que la voz o el contenido del discurso. El rostro es capaz de emitir numerosos mensajes aunque los más estudiados han sido: sorpresa, miedo, cólera, disgusto, asco, felicidad y tristeza.

Entre las expresiones faciales más interesantes desde el punto de vista del trabajo del profesor se encuentra la sonrisa, que compendia todo un repertorio inacabable de estímulos positivos. Pero no vale cualquier sonrisa. Por ejemplo, no interesa la mueca, en sí misma, provocada por la contracción de las fibras musculares del risorio y que tiende a separar los extremos de la abertura de la boca que es como se define la sonrisa desde el punto de vista fisiológico. Sí interesa, en cambio, la sonrisa que surge francamente de la animación interior, de nuestra disposición favorable hacia los demás. Una sonrisa es la llave que abre la puerta de los sentimientos más profundos. Cuando un alumno acude al profesor en demanda de ayuda, una sonrisa le da la bienvenida, le tranquiliza, le transmite el calor humano que probablemente necesita.

Muy próxima a la sonrisa está la risa, no en vano sonrisa procede de *subridere* que significa reír levemente, con un simple movimiento de labios. Y tampoco vale cualquier risa. No vale, por ejemplo, la *risa de conejo*, (la del que se ríe sin ganas); ni la *falsa* (la que se hace fingiendo agrado); ni la *sardónica* (risa afectada). Vale la risa que es expresión sincera de alegría y regocijo, la que envuelve a los demás en un estallido de gozo y bienestar.

De los resultados de las investigaciones sobre la expresión facial se desprenden algunas enseñanzas interesantes:

- El rostro está en permanente cambio durante la comunicación. Incluso cuando hablamos por teléfono, los gestos son análogos a los de la comunicación cara a cara.
- Los mensajes no verbales (especialmente los faciales y gestuales) que transmitimos en los primeros momentos de la comunicación cara a cara, generan actitudes de aceptación o rechazo que pueden condicionar el éxito de la comunicación global.
- Las personas tienden a evaluar otros rasgos en función de lo que aprecian en la cara de los demás.

- Las personas que sonríen francamente (la sonrisa, por cierto, sólo se da en la especie humana), no sólo transmiten un mensaje de afecto a los demás sino que, además, refuerzan su propio optimismo y se sienten mejor.
- La sonrisa del profesor es interpretada por los alumnos como una señal positiva de proximidad (Cuadrado, 1994).
- Algunas personas tienden a disciplinar sus expresiones faciales de tal modo que el rostro exterior resulta no ser *su verdadero rostro* (Fast, 1995).

Existen, por otra parte, numerosos estudios acerca del significado de los movimientos del cuerpo (tanto los deliberados como los inconscientes) en la comunicación humana. Quizás la primera observación que cabe hacer respecto del lenguaje corporal es que, como afirma Birdwhistell (1979: 87) “todos los movimientos del cuerpo tienen un sentido y ninguno es accidental”. Desde luego, si tenemos conciencia de lo que hacemos con nuestro cuerpo nos comprenderemos mejor y mejoraremos notablemente nuestra capacidad comunicativa.

Tal y como sucede con las palabras, la atribución de significado a los signos no verbales debe tener en cuenta el contexto en que éstos se manifiestan y aún así, en muchas ocasiones es difícil desentrañar su verdadero alcance. Teniendo en cuenta estas limitaciones, el profesor deberá prestar atención a ciertos comportamientos no verbales que pueden ilustrarle acerca de las características de la personalidad o del estado de ánimo del alumno.

Por lo que respecta al *espacio* sabemos que es una dimensión natural al hombre. De un modo instintivo, marcamos con señales, gestos y posturas una zona que procuramos preservar de presencias indeseadas. Si estos procedimientos se revelan ineficaces, la intromisión genera diversos sentimientos negativos. Algunas de las perturbaciones que alteran los procesos comunicativos

interpersonales, se originan en la desconsideración del derecho del otro a ocupar su propio territorio.

Hall (1959) utilizó el término *proxémica* para referirse al estudio del uso que hacemos de los espacios personales (modernamente se ha ampliado el concepto al espacio ambiental), e identificó cuatro zonas en cada una de las cuales se produce distinto tipo de interacción: *distancia íntima*, *distancia personal*, *distancia social* y *distancia pública*.

Como afirma Sommer (1959), el espacio personal posee fronteras flexibles que varían en función de la naturaleza y el propósito de la relación interpersonal. Dicho en otros términos: somos nosotros los que asignamos valor a cada uno de estos espacios. Podemos estar físicamente próximos a una persona con la que no nos une ninguna relación especial. En esta situación es posible el contacto físico pero lo desaconseja la lejanía afectiva. Cuando aceptamos o rechazamos a una persona en nuestro territorio personal, siempre tenemos en cuenta el significado de la aproximación. Lo decisivo es nuestro modo de reaccionar ante la proximidad de otra persona. Como apunta Shaw (1985: 142):

“la intromisión del otro puede ser bien recibida (el individuo le permite al otro que entre en su espacio personal si la reacción afectiva es positiva o puede inducir una respuesta hostil si la respuesta afectiva es negativa)”.

Esto tiene mucha importancia en las relaciones de ayuda porque las conductas de aproximación espacial del profesor nunca pueden ser percibidas como intromisión ilegítima ni como abuso de su posición dominante ni como aprovechamiento de la debilidad del alumno.

La configuración del espacio y de sus elementos móviles o plásticos (sillas, armarios, color de las paredes, adornos, etc.) puede ejercer influencias positivas o negativas en el proceso de comunicación. La *competencia ambiental*, es la capacidad para estructurar el espacio de modo que satisfaga las necesidades

personales o profesionales. Una mesa, por ejemplo, puede ser una barrera porque marca distancias y diferencias de status, pero también puede ser utilizada como elemento que une a los interlocutores: para ello, basta que profesor y alumno, o profesor y padre, en vez de sentarse de frente, compartan un lado de la mesa

Los colores del entorno provocan distintas sensaciones: el rojo, por ejemplo, se asocia comúnmente con excitación, estimulación y hostilidad; el azul con seguridad, confort, calma y serenidad; el amarillo se identifica con alegría o animación, etc. Aunque las investigaciones no han determinado con precisión el grado en que los comportamientos interpersonales se ven afectados por los colores del entorno, parece que si se desea crear un clima propicio a la confianza y al examen sosegado de los problemas (como en el caso de las relaciones de ayuda), deben evitarse tonos estridentes o sobreestimulantes.

Otro aspecto interesante relacionado con el espacio y que puede suministrar información muy útil al profesor en funciones de tutor es la ubicación que eligen los miembros de la familia cuando acuden a una entrevista. ¿Cerca de quién se sientan?, ¿Hacia quién orientan sus cuerpos, etc.?

¿Y el *tacto*? En la comunicación humana, el contacto físico es, en muchos casos, la forma más rápida y elocuente de expresar la afectividad. Sin embargo, quizás como ningún otro lenguaje, exige que se produzca en el momento oportuno y en el contexto justo. El significado del contacto físico está condicionado por a) su duración, b) su intensidad y c) la zona de contacto.

En las relaciones profesor-alumno el contacto físico debe utilizarse con prudencia. En las edades tempranas, las caricias son convenientes y, aún, necesarias. A medida que los alumnos crecen, las propias convenciones sociales van obligando a una restricción de las expresiones táctiles. A menudo, además, se produce un fenómeno de doble percepción, tan frecuente en las relaciones humanas. En efecto, el profesor desea manifestar su afecto hacia un alumno y le acaricia el cabello o le toma del brazo o le da palmadas en la cara. Nada hay de inconveniente en ello desde la perspectiva del profesor: es su manera natural de

expresar unos sentimientos nobles. El problema se plantea cuando el alumno lo considera un contacto indeseado o un signo de dominancia o de paternalismo. Quizás por ello solemos sustituir las caricias físicas por las verbales: “ ¡Eres magnífico, muchacho!” u otras expresiones gratificantes.

En resumen, las interpretaciones que los demás pueden hacer de nuestras manifestaciones táctiles son muy variadas:

- Una palmada en la espalda o en la cara de un alumno o puede ser percibida como signo de afecto o de paternalismo o condescendencia.
- Un apretón de manos lánguido puede ser interpretado como debilidad; un apretón fuerte, como vitalidad y energía.
- Una palmada en la mano del otro (al concluir una entrevista, por ejemplo) puede transmitir ánimo y confianza o entenderse como un abuso dominante.

Hay quien sostiene que la *mirada* es el medio más poderoso de comunicación no verbal. Sea como fuere, con la mirada emitimos mensajes de una gran precisión que denotan afecto, interés, amenaza, indiferencia y otros muchos sentimientos. Existe, por otra parte, la tendencia general a intercambiar un mayor flujo de contactos visuales con las personas a las que nos sentimos unidos por vínculos emocionales. Desde luego, todos tenemos experiencias que avalan el potencial significativo de la mirada. Sabemos que existen miradas de ternura, retadoras, de indiferencia, de pasión y otras muchas. Determinados factores como la distancia o el espacio matizan la carga expresiva de la mirada, reduciéndola o incrementándola. Un contacto ocular con una persona lejana es tan tenue que apenas nos afecta. A medida que nos aproximamos, la mirada aumenta su capacidad comunicadora. En cualquier caso, tendemos a mirar más a las personas con las que estamos implicados en una fructífera relación interpersonal.

La mirada desempeña varias funciones que han sido estudiadas por Knapp

(1982, 1986) y otros:

- *Cognoscitiva*. Los sujetos (los alumnos, en nuestro caso) tienden a desviar la mirada cuando tienen dificultades de codificación o cuando no están seguros de la respuesta.
- *De control*. El profesor puede mirar al alumno para comprobar si está comprendiendo. Por medio de la mirada un profesor obtiene un feedback inmediato (aunque a menudo incompleto) de los niveles de atención y comprensión.
- ◆ *Reguladora*. Con la mirada se pueden solicitar o eliminar preguntas o respuestas. La mirada cumple aquí una función economizadora. No hace falta que solicitemos verbalmente una intervención; basta con que dirijamos la visual al otro para que sea interpretada como un mandato. En otros casos, una simple mirada disuade a la otra persona de tomar la palabra en un momento dado.
- ◆ *Expresiva*. La mirada transmite sentimientos y emociones así como distintos grados de excitación. Una mirada puede entrañar desprecio o amenaza y también afecto o seguridad. Una mirada "atravesada" a un alumno puede resultar demoledora. Una mirada "por encima del hombro" se interpreta como signo de desprecio.

Las investigaciones realizadas sobre la mirada permiten concluir (Kendon, 1967; Argyle, 1987; Fast, 1995; Cormier y Cormier, 1996, entre otros):

- Una mirada rápida y, a continuación, bajar los ojos, puede significar confianza en el otro.
- Cuando una persona habla mucho mira poco a su interlocutor; cuando escucha mucho, también mira mucho.
- Cuando se pregunta a una persona sobre asuntos personales, suele mirar menos al entrevistador que si se trata de otros temas.

- Si una persona desvía la mirada de otra que le está hablando puede significar que desea intervenir, que se toma un respiro para pensar o que desea ocultar los sentimientos que le provocan las palabras del otro.
- Si una persona desvía la mirada mientras está hablando puede significar que no está seguro de lo que dice.
- Si, mientras se escucha, se mira al que habla, se está expresando atención e interés.
- Si, mientras se habla, se mira al que escucha, puede interpretarse como seguridad en lo que se está diciendo.
- Un excesivo contacto visual puede ser interpretado como superioridad, falta de respeto o amenaza.
- Un escaso contacto visual, como falta de atención, descortesía, timidez o incomodidad.
- Un parpadeo excesivo puede ser indicio de ansiedad.
- Cuando se está próximo a desconocidos se intenta evitar la mirada.
- Parece que la cantidad de miradas que se cruzan entre profesor y alumno depende del grado de identificación que se ha alcanzado entre ellos.

Dentro del vasto campo de la comunicación, la *cronémica* se ocupa del estudio del uso del *tiempo*. En educación, aunque probablemente no sea exigible una rigidez extrema en la dosificación del tiempo dedicado a la comunicación, siempre es un factor a tener en cuenta sobre todo en situaciones comunicativas que admiten distintos presupuestos temporales (las clases tienen, de ordinario, una duración prefijada que no podemos alterar, pero este no es el caso de las entrevistas con los padres, por ejemplo).

El tiempo influye en la comunicación en distintos niveles:

- Si un profesor convoca a unos alumnos o a unos padres en un día o a una hora inconveniente, reduce las posibilidades de asistencia o puede provocar indisposición hacia la tarea.
- Si cita a un alumno tras una clase que le haya exigido una alta concentración o tras una actividad especialmente recreativa, puede tener dificultades para lograr de él la debida atención inicial.
- Si prolonga excesivamente la duración de un encuentro, puede provocar tedio y pérdida de concentración.
- Si, por el contrario, precipita el final de la reunión, puede generar frustración y desinterés para lo sucesivo.
- Si hace esperar más de lo debido a una persona, ello puede ser interpretado como una ofensa o una desconsideración.

Hay que enseñarle a gestionar situaciones especiales de comunicación

El profesor tiene que estar preparado para afrontar las situaciones de comunicación cualquiera que sea su complejidad. En el aula se dan circunstancias de todo tipo que afectan al grupo y que el profesor debe gestionar con inmediatez y eficacia. Los alumnos, por ejemplo, están especialmente alterados al reincorporarse tras unas vacaciones, cuando se rompen ciertas rutinas (no se puede salir al patio), en periodo de exámenes, etc.

Sin embargo, una de las cuestiones que más preocupan a los profesores actuales, especialmente en los niveles no universitarios, es el creciente deterioro de la convivencia en los Centros de Enseñanza (Martín y otros, 2002; Van der Meulen y otros, 2003). Aunque es cierto que en nuestro país las manifestaciones extremas de esa inquietante realidad, como es la violencia escolar, se mantienen dentro de unos límites de medida en comparación con lo que acontece en otros

países (Defensor del Pueblo, 2000), no por ello reclama la atención de cuantos están interesados en atajar o controlar el fenómeno.

Durante muchos años, los profesores han sido formados para situaciones “normales”, entendiéndose por tales aquellos ambientes de relación donde la figura del maestro era incuestionada por padres y alumnos y valorada por la sociedad a quien, en último término, pretendía servir. Hoy, esta situación ha cambiado y el profesor se halla sometido a unas tensiones añadidas a las propias de una tarea de por sí estresante. Como consecuencia de múltiples factores que no vamos a analizar en este momento, surgen con más frecuencia de la deseada brotes de crispación en las aulas en particular y en el Centro Escolar en general. No se trata ahora de lógicas disputas o enfrentamientos propios de cualquier relación docente-discente sino de comportamientos exaltados que incluyen desacatos y agresiones verbales y físicas (Ortega, 2002; Barrio y otros, 2003). Las autoridades educativas de algunas Comunidades Autónomas, como la valenciana, se están planteando la necesidad de implantar la figura del *mediador escolar* que, bien por distritos escolares o por niveles actúe en caso de conflicto entre profesores y alumnos o estudiantes entre sí. Se trataría de una figura *de paz*, un educador que medie entre las partes para intentar evitar la adopción de medidas como expedientes sancionadores o, incluso, la expulsión de los Centros.

Sin ánimo de caer en un alarmismo exagerado, nos parece necesario dotar al profesorado en formación de los instrumentos necesarios para responder convenientemente a estas nuevas circunstancias, cuanto más si tenemos en cuenta que uno de los objetivos de los centros escolares debería ser la prevención y tratamiento del fenómeno de la violencia y la mejora de la convivencia. La formación del profesorado en este ámbito debería incluir el conocimiento de los problemas asociados a la violencia escolar y el entrenamiento en estrategias de mediación y de resolución de conflictos. Una interesante propuesta en este sentido es la elaborada por Ramírez y otros

(2002), tras un estudio realizado con alumnos de magisterio de Ceuta. Según estos autores, los contenidos de la formación deberían versar sobre:

1. *Origen, naturaleza e incidencia de la violencia escolar.* Se proporcionaría información sobre el fenómeno de la violencia en general y de la violencia escolar en particular: en qué consiste, dónde se produce, quién la realiza, qué características tiene, qué efectos produce, cuáles son las causas que la originan, etc. Esto llevaría a conocer el problema en todas sus dimensiones y a concienciarse del mismo.
2. *Formación sobre instrumentos de medida, necesarios para valorar la situación de violencia que vive un centro.* Se dotaría al profesorado de conocimientos para el manejo de instrumentos de medida y pautas de observación que les lleve a detectar o a ponerse en alerta sobre situaciones de violencia en la escuela: cuestionarios sobre intimidación, sobre el clima social de la clase, escalas del ambiente familiar, inventarios de observación de una clase, cuestionario para analizar la conflictividad de un grupo y toma de acuerdos, vida social de los alumnos, etc.
3. *Formación para intervenir en el centro en la prevención y tratamiento de la violencia escolar.* El profesorado necesitaría formación conceptual, procedimental y actitudinal para a) Crear un *clima escolar positivo*, promoviendo la participación, la comunicación interpersonal, la asunción de responsabilidades y el aprendizaje cooperativo; b) Organizando el ambiente de aprendizaje de forma coherente con los objetivos propuestos anteriormente: distintas formas de distribuir el tiempo, de organizar el espacio, de agrupar a los alumnos, de elegir y utilizar materiales, etc.; c) Orientando a los chicos hacia la autogestión y hacia la autodisciplina: elaboración de contratos de trabajo, distribución compartida de responsabilidades, establecimientos de

normas y principios de convivencia, etc.;d) Manteniendo determinadas actitudes en el trato con los niños y con los padres de las víctimas, de los niños que intimidan y de los que permanecen como espectadores.

4. *Incorporar nuevas estrategias de aproximación curricular:* Desarrollo de un programa de educación en valores y en actitudes psicosociales; desarrollo de destrezas emocionales y sociales básicas (habilidades de comunicación, entrenamiento asertivo, desarrollo de la empatía, desarrollo de la autoestima); desarrollo de estrategias de autocontrol (programas de autocontrol de la agresión y/o la ira, programas de control del estrés); desarrollo de estrategias de resolución de conflictos (sistemas de mediación, sistema de ayuda entre compañeros, alumno consejero y mediadores de conflictos); manejo y utilización de programas y métodos específicos antiviolenencia y métodos disuasorios.
5. *Formación para intervenir en la comunidad:* Diseño y elaboración de proyectos colaborativos con familias, instituciones, asociaciones vecinales, etc.

2.7. La formación para el desarrollo del pensamiento creativo

Por lo que respecta a la creatividad, a pesar de que su desarrollo figura en lugar destacado de los objetivos educativos, muchos centros de enseñanza siguen siendo reductos donde impera la rutina y se aplica el modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la asimilación, por parte del alumno, de una información previamente elaborada. Tímidos y asistemáticos escauceos en el campo de la estimulación creativa, apenas alteran la fisonomía de una enseñanza «visceralmente» reproductiva. Quizás la prueba más concluyente de lo lejos que estamos de una educación auténticamente creadora es la propia consideración de la educación creativa como un tipo de educación deseable, cuando, en esencia, o la educación es creativa o no es, propiamente, educación.

En el ámbito específico del aula, Anderson (1972: 199) recuerda:

“no hay individuos no creativos; hay sujetos más o menos bloqueados o entumecidos, que demandan un entrenamiento más o menos largo”.

Ese entrenamiento es posible y debe ser iniciado en la Escuela por profesores resueltos a liberar la personalidad del alumno para que se exprese en iniciativas y se resuelva en productos originales. Ciertamente que, como sostiene Grieger (1978: 31):

“la creatividad, más que aprenderse, se libera y desarrolla” .

y ello exige un clima de clase propicio, para que cada uno se afirme y se forme. En la medida que los profesores estén dispuestos a cambiar su tradicional rol de impartidor de contenidos por el de verdaderos facilitadores del aprendizaje y estimuladores de las capacidades creadoras de sus alumnos, la educación cobrará su verdadero sentido.

Los alumnos de magisterio tienen que saber, a este propósito, que uno de los errores más comunes es considerar la creatividad como patrimonio exclusivo de los grandes inventores, de los arquitectos, artistas o diseñadores. Muy al contrario, la capacidad de crear anida en todos nosotros. Y, por ello mismo, *existe en todos sus futuros alumnos*. La creatividad se manifiesta en múltiples campos. Todos conocemos a personas con especial habilidad para resolver problemas de la vida diaria: reparan con ingenio un juguete deteriorado o abren una puerta con una tarjeta de visita. Son los llamados “manitas”, cuya capacidad creativa parece extenderse a campos muy diversos. Otros combinan con maestría y originalidad sabores diferentes para componer unos platos deliciosos, haciendo gala de su creatividad culinaria. Otros, en fin, tienen una especial disposición para salir airoso de situaciones embarazosas o para convencer a los demás; son “especialistas” en solucionar los problemas llamados *estratégicos*. Y, por supuesto, otros destacan por sus aportaciones de orden científico, técnico o

artístico o...inventando chistes. La creatividad se puede manifestar, por tanto, espontáneamente (cuando afrontamos y resolvemos un problema inmediato, sin más recursos que nuestra inspiración momentánea), exponiendo de un modo original un tema dado, elaborando productos novedosos o alumbrando creaciones que marcan hitos y que suponen la derogación de otros logros anteriores (facultad reservada, ahora sí, a unos pocos elegidos). También podemos evidenciar una disposición habitual a la creación, lo que se conoce como creatividad *emergente*.

Pero la educación tradicional está basada en la transmisión de información más que en la reflexión; en la reproducción más que en la elaboración; en la respuesta estereotipada más que en la respuesta original o creativa; en la uniformidad más que en la variedad (la caricatura del maestro tradicional podría ser ésta: el mayor número de datos en el mayor número de niños con el mínimo tiempo, con el menor esfuerzo, en un ambiente rígido de orden y silencio).

¿Y qué es la educación creativa?: ya lo hemos dicho, es la verdadera educación, sin más. Cuando examinamos los objetivos que se propone la educación, siempre hallamos formulaciones del tipo de: “enseñar a pensar”, “posibilitar la autonomía personal”, “desarrollar la capacidad de reflexión”, “enseñar a resolver problemas”, “desarrollar el espíritu crítico” y otras análogas. ¿Cómo pueden alcanzarse esas metas desde la rigidez mental y el conformismo?. La educación ayuda al alumno a *ser*. A ser uno mismo, a proyectarse como uno mismo, a forjar su propio modelo personal. El fin último no es interiorizar los pensamientos de los demás sino construir los propios. Por eso, educar creativamente es, sencillamente, educar.

Maslow (1987) sostiene que los maestros no son especialmente imaginativos o creativos ni tampoco suelen preguntarse por qué enseñan lo que enseñan. Su principal preocupación -añade- es la eficacia: la implantación del mayor número de hechos en el mayor número posible de niños con un mínimo de tiempo, gasto y esfuerzo. Si hemos de aceptar este diagnóstico, resulta evidente que hay que cambiar al profesorado. ¿Cambiarlo en qué?. Por ejemplo, sus comportamientos

autoritarios en democráticos o participativos, sus soliloquios en diálogos, su sabiduría en orientación para el hallazgo de la verdad, su memorismo en duda y reflexión, sus estructuras conceptuales rígidas y prefijadas en apertura mental, su metodología uniforme e inmutable en experimentación de nuevas técnicas, su proclividad a enseñar en un esfuerzo continuado por *enseñar a aprender*, su propensión a premiar la respuesta memorizada en recompensa para la respuesta creativa. ¿Por qué tiene que ser una excepción el maestro que respeta el modo de ser del niño y que no teme que los alumnos disfruten al tiempo que aprenden?.

“Maestros creativos = alumnos creativos” es el título de un conocido libro de Heinelt (1987) que resume con precisión la influencia que ejercen las actitudes y comportamientos del profesor en las manifestaciones creativas de sus alumnos. Logan y Logan (1980) han descrito los campos en los que es posible advertir la evolución del profesor hacia planteamientos creativos. El profesor creativo evoluciona:

De

- ✓ un programa muy estructurado
- ✓ una clase autocrática
- ✓ formación masificada
- ✓ planificación del maestro
- ✓ pensamiento convergente
- ✓ considerar la evaluación como una valoración externa
- ✓ considerar la creatividad como algo superfluo
- ✓ enseñar asignaturas como clases aisladas
- ✓ enseñanza expositiva
- ✓ considerar la creatividad como artes creativas
- ✓ considerar la creatividad como expresión de talento

A

- ✓ un programa innovador y flexible
- ✓ una clase con clima democrático
- ✓ individualización de la formación

- ✓ planificación maestro-alumno
- ✓ pensamiento convergente-divergente
- ✓ considerar el trabajo del alumno como un proceso continuado
- ✓ considerar la creatividad como cualidad innata que espera ser liberada
- ✓ integrar la enseñanza de las diversas materias en un todo coherente y relacionado
- ✓ enseñanza por descubrimiento
- ✓ considerar la creatividad como cualidad a desarrollar en todas las asignaturas
- ✓ considerar la creatividad como una estrategia didáctica y un medio de autorrealización

Camacho (2000) sugiere al profesor ciertos comportamientos que posibilitan la emergencia de ideas y las manifestaciones espontáneas de los alumnos y contribuyen a diseñar un ambiente creativo en el aula:

- ❑ *Excítelos a expresar sus ideas de un modo natural. Acepte, reoriente (si es necesario), y utilice provechosamente -en beneficio del grupo- todas las intervenciones. No haga comentarios o gestos que disuadan a los alumnos de participar la próxima vez. En resumen, evite evaluaciones bloqueantes o paralizantes y promueva el respeto de todos hacia las ideas de los demás.*
- ❑ *Utilice incentivos positivos. Alabe cuando sea necesario, destaque los aspectos valiosos de las creaciones de sus alumnos (siempre hay alguno).*
- ❑ *Proponga actividades que impliquen reflexión (más que memorización) y que dejen un amplio margen para la creación personal. La mayor parte de las actividades que se proponen en los programas oficiales o en los libros de texto suscitan pensamiento convergente. Muchas de ellas pueden ser fácilmente sustituidas por otras que desencadenen pensamiento divergente y ello, sin necesidad de modificar los objetivos. Y mantenga la tensión hacia la creatividad de un modo constante. El pensamiento creativo no puede estimularse sólo de 10 a 11 horas y durante la clase de Dibujo.*
- ❑ *Manifiéstese usted mismo como un profesor innovador y creativo. Uno de los mayores peligros de la acción docente es la rutina, los comportamientos mecanizados, hacer siempre las mismas cosas del mismo modo. Desde luego, las rutinas constituyen excelentes economizadores de energía, pero atrapan en su red a profesores y alumnos y les impiden moverse con soltura y espontaneidad.*
- ❑ *Abra su mente y la de sus alumnos hacia la interpretación de datos o información desde distintos puntos de vista. Esta es la clave del pensamiento creador. Cuando*

usted propone ejercicios que exigen esta metodología, aleja a sus alumnos del encasillamiento, de la vulgaridad y del conformismo.

- *Enseñe a sus alumnos a dudar, a preguntar y a preguntarse el porqué de las cosas. La verdadera enseñanza empieza cuando empezamos a preguntar. Nada paraliza más el pensamiento que la pura fagocitación de unos contenidos impuestos desde fuera. Preguntar y preguntarse: he aquí las herramientas que han hecho posible el avance de la ciencia y del conocimiento.*
- *Conceda más importancia a los momentos expresivos de la clase que a los receptivos y enseñe a plantear y a resolver problemas de toda índole. ¿Matemáticos?: de acuerdo. ¿Físicos o estadísticos?: de acuerdo también. Pero no sólo eso. Más del noventa por ciento de los problemas que un alumno tendrá que resolver en su futura vida de adulto, están relacionados con su condición de persona, hombre o mujer. Y esos problemas comprenden desde la elección de una carrera o un coche, hasta las dificultades para relacionarse con los demás. Es curioso que la escuela -que declara que prepara para la vida- no se preocupe de estos asuntos que son... la vida misma.*

2.8. Los comportamientos significativos de los profesores

La Escuela puede alentar el crecimiento personal o provocar inhibiciones y rechazos. Sus protagonistas son profesores beneméritos que se entregan con pasión a la noble tarea de enseñar y disfrutan haciéndolo y otros que parecen seres amargados, temerosos o inseguros. Y los alumnos, beneficiarios o víctimas, según los casos. Acaso una fuente de inspiración para el diseño de planes de formación sean los comportamientos significativos de los maestros que dejan huella en el recuerdo de sus alumnos: unos para reforzarlos en los estudiantes de magisterio y otros para desterrarlos; todos, en fin, para analizarlos como expresión de lo que un profesor debe o no debe hacer en el aula. Este recurso incorpora alguno de los elementos propios de la técnica de incidentes críticos (acontecimientos que suceden en el contexto educativo, relativos al aprendizaje, relaciones profesor-alumnos, ambiente escolar, etc., presentados a los profesores de forma escrita para que tomen una decisión en función de la información que se les proporciona) y las técnicas etnográficas basadas en la

consideración de la clase (la enseñanza y el aprendizaje) como objeto de estudio e investigación, de modo que la acción se convierte en fuente de datos y en objeto de reflexión y cuyo objetivo fundamental es el análisis crítico de la realidad, la exploración de los conflictos entre valores y conductas, para diagnosticar y solucionar un problema en un contexto específico

Disponemos de numerosos testimonios de alumnos de magisterio que han recordado sus años escolares respondiendo al siguiente planteamiento:

“Se le pide que recuerde sus años escolares (desde Preescolar hasta la Universidad, inclusive) y trate de describir las actuaciones de sus profesores y profesoras que más huella hayan dejado en usted, tanto en sentido positivo como negativo. En cada una de las descripciones incluya, por este orden :

Nivel o curso en el que sucedió
Años que tenía usted
Nombre del Centro Escolar
Si era público o privado
¿Profesor o profesora ?
Edad aproximada del profesor o profesora
Relato (Procure que sea breve, claro y descriptivo)”

El periodo de recuerdo abarca desde 1980 hasta el momento presente, es decir, en todos los casos se trata de vivencias acaecidas en época democrática de nuestro país. Aunque no hemos procedido a un estudio detallado del conjunto de las respuestas, podemos adelantar algunas conclusiones:

1. La mayor parte de los testimonios aportados (más de 3000, procedentes de alrededor de 500 alumnos) se refieren a *comportamientos negativos* de los profesores.
2. Buena parte de los comportamientos significativos de los profesores que permanecen en el recuerdo de sus alumnos están relacionados con aspectos de comunicación, motivación y relaciones de ayuda (específicamente) y en mucha menor medida, por otros relacionados con capacidades metodológicas, conocimiento de la materia, etc.

3. Los juicios que emiten los alumnos acerca de los comportamientos que recuerdan, revela en muchos casos una gran falta de discernimiento, bien porque consideran positivo lo que, en rigor, es negativo o a la inversa, o porque las razones que arguyen para esta calificación son frágiles o inconsistentes.

Sirvan, a modo de ejemplo, algunos testimonios positivos y negativos extraídos del conjunto. Cada uno de ellos, debería ser, a nuestro juicio, una lección para quienes se forman para la enseñanza e, incluso, para quienes ejercen la docencia en cualquier nivel educativo. Reproducimos los textos sin alterar su redacción original. Se omite, en todos los casos, el nombre del Centro, del profesor y del alumno.

Nivel: COU

Edad de la alumna: 17 años.

Centro: Público.

Profesora de unos 50 años aproximadamente.

Otra persona a destacar (sería pecado no acordarme de ella) en este instituto era la profesora XXX, que impartía las clases de Química. una mujer maravillosa, amable, comprensiva, atenta, todo lo bueno que se diga de ella es poco. Esta profesora sí que dejó huella, pero no sólo en mi vida académica sino en la de todos los alumnos que han tenido la suerte de tenerla como profesora. No era una simple docente, era una amiga más a la que podíamos contarle todos los problemas ya que ella no se cansaba de decirnos que estaba dispuesta a ayudarnos en todo lo que quisiéramos. Después de clase se quedaba con varios alumnos volviéndoles a explicar algún tema que no habían entendido, a mí me ayudó muchísimo.

Nunca la veíamos seria, siempre tenía en su rostro una sonrisa que inspiraba confianza y tranquilidad. nos trataba como a sus propios hijos. cuando teníamos un examen con ella se quedaba con nosotros todo el tiempo que fuera necesario, y a la hora de repartirlos corregidos nos llamaba uno por uno para comentar personalmente los errores que habíamos tenido. Era y es vocación más que profesión. No tenía una relación distante con sus alumnos, era más bien familiar. Hasta ahora, la veo por la calle y se para, me pregunta que cómo me va, que cómo estoy y cómo está mi familia.

Aunque no tenía preferencias con los alumnos, conmigo tenía un trato especial y es que siempre me tenía como ejemplo ya que me iba muy bien con ella y además le dio clase de química también a mi madre y siempre me decía que yo era igual que ella, se sentía como orgullosa de tener a una hija de una antigua alumna que también había dejado huella en ella.

Nivel: 2º de BUP.
Edad del alumno: 15 años.
Centro: Público.
Profesor de 45 años.

Era el profesor de inglés más simpático y gracioso del instituto. En el transcurso de la clase era serio, aunque de vez en cuando gastaba bromas haciendo así un ambiente más agradable y relajado. A los alumnos los llamaba, en confianza, de una manera especial, que sólo él hacía. Un alumno se llamaba marco y él le decía "maraco", otro de apellido manzano, lo denominaba "manazano".

Cuando estábamos haciendo ejercicios para decir que pasáramos al siguiente, él lo decía así: "el siguienete". Las clases se pasaban muy rápido y eran muy amenas. Cuando nos veía cansados nos decía en voz alta "relax", y parábamos un momento hasta que retomábamos la clase a los tres o cuatro minutos.

*Un día trajo a clase un montón de fotocopias para repartirlas por toda la clase de la canción en inglés "always" de Bon Jovi, para que ciertas palabras las completáramos y posteriormente la cantáramos. A él le gusta mucho cantar en inglés y tocar la guitarra, así tiene un grupo musical con unos colegas suyos y hacen cancioncillas para mayores y pequeños.
alizada.*

Nivel: 3º EGB
Edad del alumno: 8 años
Centro: Privado
Profesora de 25 años

Esta profesora llegó a nuestra clase para sustituir a Don XXX, en un colegio donde nunca habíamos tenido una maestra tan joven. Su presencia nos sorprendió a todos. Para empezar todo era nuevo en ella: su manera de dar la clase, su iniciativa, las innovaciones eran unas detrás de otras y nosotros la verdad es que estábamos encantados. Lo que más nos sorprendió fue que nos enseñara a tocar la flauta, eso sí que era una novedad; estábamos encantados.

Recuerdo que en este curso es cuando hicimos la comunión. Todos deseábamos que fuera a la nuestra como invitada de honor y nos honrara con su presencia. El día de las comuniones fue a casa de todos los niños y nos hizo un regalo maravilloso. Nos regaló el libro del "Principito" con una dedicatoria maravillosa. Aun conservo ese libro como un tesoro de mi infancia y todos los recuerdos que me trae, me alegran el corazón. Tras ese curso, se marchó y ya nunca volvimos a saber nada más de ella.

Nivel: 3º de BUP y COU.
Edad del alumno: 17 y 18 años.
Centro: Público.
Profesor de 50 años

Ha sido el único profesor que consiguió que "odiara" su asignatura. En 3º de BUP lo tuve (es profesor de Filosofía) y todo iba de maravilla (me puso sobresaliente). Yo trabajé duro su asignatura, que no me gustaba nada en absoluto como la planteaba ya que nos hacía estudiar de memoria folios y folios de los diversos autores que íbamos estudiando y no le importaba si lo entendíamos o no. Él sólo se basaba en la lección magistral, en corregir exámenes de un mínimo de cuatro folios y de fumarse un cigarrillo mientras paseaba por el aula "lanzando" su discurso (cosa que yo no podía aguantar). Pero lo volví a tener de profesor en COU y como en el primer trimestre me descuidé con la asignatura (y por consiguiente la suspendí) me tomó manía y a partir de entonces siempre me suspendía los exámenes e incluso al final de curso me quería dejar para septiembre con su asignatura, teniendo el COU aprobado con una media de notable, y, por tanto, no podría hacer la selectividad. Protesté al jefe de estudios, hubo reunión de todos los profesores y al final me aprobó pero como no se quedó satisfecho, me dijo un día que jamás aprobaría el examen de selectividad de Filosofía ya que "no valía para esa asignatura", comentario que me hirió mucho ya que consiguió bajar mi autoestima. Al final aprobé el examen de selectividad y me quedé orgullosa de mi esfuerzo. Siempre me he quedado con ganas de decírselo personalmente, aunque él se enteró de mi resultado, como es natural.

Nivel: EGB
Centro: Público
Edad del alumno: 9 años
Profesora de 35 años

Era una profesora muy recta y con un carácter bastante serio. Recuerdo que no sonreía casi nunca. Fumaba mucho, hasta dentro del aula cuando impartía las clases. Aunque su personalidad fría y su forma de relacionarse con los alumnos no era muy aceptable, la verdad es que con ella se aprendía mucho. Por aquella época yo tenía una amiguita con la que pasaba jugando todos mis recreos. Un día estábamos jugando y sin darme cuenta le empujé y le tiré el bocata que se iba a comer. A esta chica no se le ocurrió otra cosa que ir a decirle a la maestra que yo le tiraba el bocadillo todos los días. La maestra, en lugar de averiguar quién decía la verdad, optó por tomarla conmigo y dejarme en ridículo con comentarios un tanto despectivos frente al resto de los compañeros de la clase. Debido a que yo seguía negando que fuera verdad, mandó llamar a mi madre. Mi madre creía en mí, por supuesto, ya que sabía que yo era una niña poco problemática y bastante pacífica. Aún habiendo hablado con mi madre, la chica y la profesora seguían en sus trece, desconfiando totalmente de mí. A partir de ahí ya todo dejó de ser igual, empecé a tener un concepto bastante malo de ella.

Nivel: EGB
Asignatura: Lengua
Centro: Privado
Edad del alumno: 13 años
Profesora de 30 años

En la asignatura de Lenguaje, durante los años correspondientes al Ciclo Superior de EGB, nos daba las clases una maestra llamada XXX. De ella recuerdo que siempre nos recalca mucho la ortografía. Entre otras, yo era una de sus alumnas que tenía

algunos problemas a la hora de escribir correctamente, por lo que nos mandaba unos cuadernos de ortografía que yo detestaba, ya que, aparte del trabajo tan tremendo que nos mandaban para realizar en casa, teníamos que hacer diariamente unas cuantas hojas de este cuaderno. Cada vez que veía a esta maestra me entraban escalofríos de pensar en las "b", "v", "h", acentos, etc. Pero al finalizar la etapa en el colegio, logré que mejoráramos bastante en estos aspectos.

Nivel: EGB

Centro: Público

Edad del alumno 8 años

Profesor de 35 años

Este profesor era el director del colegio. Además de ese cargo nos daba clases de tercero. Decidió hacer una excursión a una chopera que había cerca de un arroyo. Todos aceptamos y fuimos a la excursión. Teníamos que llevar una libreta para hacer dibujos de los paisajes. En un momento del paseo el profesor nos dijo que nos sentáramos en el suelo y nosotros nos sentamos. Por mala suerte todo estaba lleno de arañas y me subió una al hombro y otra en la cara. Corriendo me levanté y comencé a llorar sin parar, el profesor me chilló y me obligó a sentarme de nuevo, todos se reían de mí, porque decían que las arañas no hacían nada, pero esas eran muy grandes y negras, y el profesor no quería que me levantara, aunque lloraba sin parar.

2.9. Las prácticas externas

Las prácticas externas se justifican por el carácter profesional de la formación. El profesional es un técnico, cuya condición más relevante es "saber hacer". De aquí el carácter central de las prácticas de enseñanza como un componente sustancial en la capacitación del maestro.

El conocimiento de la realidad escolar, la aplicación, ensayo y crítica de modelos metodológicos debe constituir el núcleo fundamental del currículo formativo. De esta tesis derivan algunos principios fundamentales:

1. Las prácticas son aplicación de unas teorías científicas o de una tecnología.
2. Las prácticas deben ser un instrumento de renovación de los centros de formación.

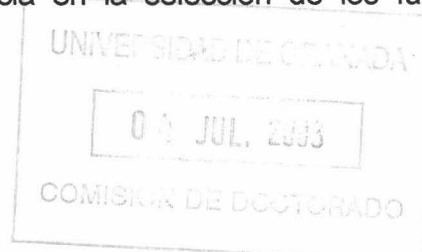
3. Las prácticas adquieren significación en cuanto ayuden al futuro profesional a adecuarse creativamente a nuevas situaciones.
4. Las prácticas significan una investigación personal en la acción, para encontrar respuestas a problemas concretos.
5. Las prácticas son un núcleo integrador en el que confluyen todos los componentes de la formación.

De acuerdo con estos principios, las prácticas son útiles en tanto que permitan:

- Adquirir una actitud vital ante los problemas de la enseñanza.
- Confrontar el saber didáctico con la realidad escolar.
- Observar modelos metodológicos y experiencias didácticas, derivados de las teorías más relevantes.
- Adquirir competencias profesionales mediante la observación y el entrenamiento.
- Adecuar la normativa didáctica a las condiciones sociales, económicas, personales e institucionales.
- Iniciarse en la indagación aular y en la investigación didáctica.

Las prácticas escolares merecieron hace años algunas objeciones en su desarrollo habitual (Gimeno y Fernández, 1980):

1. No se coordinaban adecuadamente con el currículo de la Escuela de Magisterio y, en particular, con las disciplinas pedagógicas.
2. Tenían un escaso carácter orientador.
3. Eran un trámite sin apenas influencia en la selección de los futuros maestros.



4. Habían quedado reducidas a la observación, más o menos estructurada de la vida escolar y a la sustitución circunstancial del profesor titular de la clase en tareas de escasa relevancia.
5. No posibilitaban el conocimiento real de la entonces EGB en todas sus áreas y niveles.
6. No ponían al alumno en contacto con sistemas y procedimientos convenientemente seleccionados sino que, por el contrario, se ofrecen con frecuencia modelos basados en la rutina y en la improvisación.
7. Constituían, en muchos casos, experiencias decepcionantes

Las prácticas externas de enseñanza han constituido siempre un motivo de especial preocupación para cuantos se han interesado por la formación de los docentes. En los últimos años han proliferado los modelos y se han sucedido las propuestas para unas prácticas eficaces. Son escasos los pedagogos de cierto relieve que no han aportado sus ideas, tanto para cuestionar el sistema vigente como para ofrecer vías alternativas. La literatura sobre este tema es, en efecto, amplia y variada. Entre los modelos aportados figuran los de Benedito (1987), IT/INSET (Cfr. Montero y otros, 1985); Gimeno y Fernández (1980); Generalitat de Catalunya (1985), Benejam (1986), Pérez Serrano (1988), etc. Todos ellos coinciden en la necesidad de una vinculación entre el currículo teórico y el práctico y de un contacto continuado con la realidad escolar.

Las prácticas, en efecto, se conciben como una parte sustancial del currículo y deben integrarse armónicamente en el conjunto de experiencias que el alumno de magisterio tiene que desarrollar a lo largo de su formación profesional. Existe también un acuerdo generalizado acerca de la conveniencia de que el diseño de las prácticas sea realizado de modo cooperativo por profesores de distintas áreas y disciplinas y que tanto los Centros de prácticas como los profesores colaboradores de aula sean seleccionados según algún tipo de criterio. Respecto de estos últimos se insiste en la necesidad de que posean determinadas cualidades asociadas a su función, un conocimiento preciso de lo que se espera

de ellos y cierto reconocimiento económico y profesional por su labor (Sánchez Fernández y otros, 1988). Se considera necesario, igualmente, que se perciban como "formadores de profesores" (Femannemser y Buchman, 1988: 313).

La temporalización y duración más o menos extensa de las prácticas, parece que no garantizan, por sí mismas, la adquisición y/o mejora de las competencias profesionales, con independencia de la calidad de los centros, del tutor y de las experiencias realizadas. Sí parece influir significativamente la actuación del profesor-tutor universitario o "asesor" como lo denomina Landsheere (1977) y cuyas cualidades personales y aptitudes han sido descritas ampliamente por Combs y otros (1979), Villar (1986), Pérez Serrano (1988), etc. En síntesis, se entiende que su acción debe ir orientada a:

1. Analizar con los alumnos el plan de prácticas: objetivos, estrategias y criterios de evaluación.
2. Observar periódicamente al alumno en situación de prácticas.
3. Organizar y coordinar los seminarios de reflexión sobre la práctica.
4. Orientar al alumno en la programación y realización personal de las prácticas.

2.10. La formación de maestros en la Universidad de Granada

En 1971, un año después de que se promulgara la Ley General de Educación, la Escuela Normal de Granada, con más de un siglo de existencia (López Rodríguez, 1979), se integró en la Universidad como Escuela Universitaria del Profesorado de EGB y como tal se mantuvo hasta 1992, en que fue transformada, junto con la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma Universidad en Facultad de Ciencias de la Educación. El estudio realizado por López Rodríguez (1997) nos permite apreciar los sucesivos cambios operados en la Escuela desde 1971 a 1992, particularmente en los aspectos que más nos interesan: organización institucional y planes de estudio.

En el curso escolar 1970/71, la Escuela Normal de Granada impartía el plan de estudios de 1967 que constaba de dos años lectivos y un tercero de prácticas a jornada completa en escuelas. En octubre de 1971, la Dirección General de Universidades remitió un plan indicativo en el que la nueva carrera de Magisterio se distribuía en seis cursos cuatrimestrales a desarrollar en tres años, con prácticas de enseñanza, en régimen de media jornada durante los semestres tercero y sexto. Se pretendía capacitar a los futuros profesores para el desempeño de la enseñanza en la primera etapa de la EGB, así como en una de las áreas de especialización que se establecían para la segunda (Lingüística, Ciencias Humanas y Matemáticas y Ciencias Naturales) de acuerdo con la nueva ordenación de la EGB.

Los estudios de las Especialidades de Ciencias Físico-Naturales, Ciencias Humanas y Filología tuvieron tres versiones sucesivas (López Rodríguez, 1997). La primera estuvo vigente durante los cursos 1971-72, 1972-73 y 1973-74. La segunda, a partir de 1974-75, reunificó las asignaturas Prácticas I y II que se venían impartiendo en los cuatrimestres 3º y 6º, en un solo cuatrimestre del tercer año. Para ello hubo que aligerar el tercer año de algunas asignaturas que se redistribuyeron en los cuatrimestres anteriores. La tercera versión, desde el curso 1977-78 incluyó como novedad, la desaparición, como obligatorias, de las asignaturas de Educación Física, Formación Política y Religión (esta última se mantuvo como optativa). Al aprobarse en 1977 con carácter definitivo el Plan Experimental de 1971, concluyeron las modificaciones si bien se incorporó la Especialidad de Preescolar a partir del curso 1979-80 y la de Educación Física, a partir del curso 1990-91.

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada fue creada por Decreto de la Junta de Andalucía 158/1992 de 1 de septiembre (BOJA de 29 de octubre) tras la autorización del Consejo de Universidades del día 6 de abril de 1992 y una vez aprobada por el Claustro de esta Universidad el 25 de junio del mismo año.

Con su creación quedaron integrados los estudios de Pedagogía -antes dependientes de la Facultad de Filosofía y Letras como Sección de Pedagogía- y Magisterio. El Real Decreto de 30 de agosto de 1991 (BOE 11 de octubre) regula los títulos universitarios de magisterio que se otorgan en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada:

- Título de Maestro - Especialidad de Educación Infantil
- Título de Maestro - Especialidad de Educación Primaria
- Título de Maestro - Especialidad de Lengua Extranjera
- Título de Maestro - Especialidad de Educación Física
- Título de Maestro - Especialidad de Educación Musical
- Título de Maestro - Especialidad de Educación Especial
- Título de Maestro - Especialidad de Audición y Lenguaje

En la actualidad, los Planes de Estudio de Magisterio se estructuran del modo siguiente:

MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INFANTIL

CARGA LECTIVA GLOBAL (190 créditos)						
CICLO	CURSO	MATERIAS TRONCALES	MATERIAS OBLIG.	MATERIAS OPTATIVA	C. LIBRE CONFIG.	TOTALES
1º CICLO	1º	30	9	14	8	61
	2º	37,5	18	3,5	6	65
	3º	56	-	3,5	5	64
Total		123,5	27	20,5	19	190

ASIGNATURAS TRONCALES Y OBLIGATORIAS				
Cur	Tipo	Asignatura	CrT	CrP
PRIMERO	A	DIDÁCTICA GENERAL	6	3
	A	PSICOLOGÍA DE LA EDUC.Y DEL DESARR.EN EDAD ESCOLAR	6	3
	C	DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA Y SU DIDÁCTICA	2	4
	C	DESARROLLO PSICOMOTOR	3	3
	C	FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	3	1,5
	C	EDUCACIÓN MATEMÁTICA INFANTIL	2	2,5
SEGUNDO	A	DESARROLLO HABILID.LINGÜÍSTICAS Y SU DIDÁCTICA	8	4
	A	BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	6	3
	C	ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR	3,5	1
	C	DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN MUSICAL Y SU DIDÁCTICA	5	1
	C	CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, CULTURAL Y SOCIAL	4	2
C	FUNDAMENTOS DIDAC.Y ORGANIZ. EDUCACIÓN INFATIL	3	1,5	

C	TÉCNICAS DE EDUCACIÓN MOTRIZ EN EDADES TEMPRANAS	1,5	3
C	EDUCACIÓN MUSICAL INFANTIL	2,5	2
C	FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL	3	1,5
C	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	4,5	0
C	TEORÍA E INSTITUCIONES CONTEMPORANEAS DE EDUCACIÓN	3,5	1
C	NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN	2,5	2
C	DESARROLLO DEL PENSAMIENTO MATEMAT.Y SU DIDÁCTICA	3	3
C	LITERATURA INFANTIL	3,5	1

ASIGNATURAS OPTATIVAS

Cur	Tipo	Asignatura	CrT	CrP
PRIMERO	C	EDUCACIÓN PARA LA SALUD Y EL CONSUMO	3	3
	C	EDUCACIÓN NUTRICIONAL	4	2
	C	EDUCACIÓN PARA LA PAZ	4	2
	C	DESARROLLO DE LA CREATIVID.PLAST.Y VISUAL INFANTIL	2	4
SEGUNDO	C	PROCESOS PSICOLOGICOS BÁSICOS	4	2
	C	HISTORIA DE LA INFANCIA Y SU ESCOLARIZACIÓN	6	0
	C	SOCIOLOGIA Y ESCUELA DEMOCRATICA	4	2
TERCERO	C	BASES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	4	2
	C	PSICOPATOLOGÍA INFANTIL	3,5	1
	C	TEATRO INFANTIL	3	3

COMPLEMENTOS DE FORMACIÓN

Cuatrimestre	ASIGNATURAS	CT	CrT	CrP
2º	Psicología Social (CFLPS)	6	4	2
1º	Psicología de la Personalidad (CFLPS)	6	4	2
1º	Bases Metodológicas de la Investigación Educativa (CFLP)	6	4	2
1º	Procesos Psicológicos Básicos (CFLPS) y (CFLP)	6	4	2
1º	Organización y gestión de Centros Educativos (CFLP)	4,5	3,5	1
2º	Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológicos (CFLPS)	6	4	2
2º	Antropología de la Educación (CFLP)	4,5	3,5	1

El Plan de Estudios de Educación Infantil fue regulado por Resolución de la Universidad de Granada de 12 de julio de 2000, de acuerdo con el Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto y fue homologado por el Consejo de Universidades (BOE nº 199, de 19 de agosto de 2000). En la justificación del Plan se indica que responde al deseo de proporcionar a los futuros profesionales la debida formación en el conocimiento de las bases biopsicosociales del niño de 0 a 6 años para elaborar estrategias adecuadas a las peculiaridades de esta etapa, dotándole al mismo tiempo de los contenidos científicos básicos que les permitan el reconocimiento de los desequilibrios que pudieran aparecer en el desarrollo de

los niños de estas edades. Igualmente se forma a estos maestros en el diseño y desarrollo de un currículo integrador que se apoye en el respeto a la unidad y globalidad del niño, así como en el trabajo con las familias como agentes subsidiarios (sic) de la educación infantil.

El repertorio de asignaturas son las establecidas oficialmente y las optativas ofertadas responden al criterio de complementariedad o profundización, excepto, acaso, la denominada "Sociología y Escuela Democrática" que no parece directamente vinculada con los intereses específicos del alumnado de esta Especialidad. Los complementos de formación están diseñados como oferta general y, por su propio carácter, tratan de enriquecer el currículo. Con todo, la idoneidad de estas materias también es susceptible de discusión.

MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CARGA LECTIVA GLOBAL (190 créditos)

CICLO	CURSO	MATERIAS TRONCALES	MATERIAS OBLIG.	MATERIAS OPTATIVA	C. LIBRE CONFIG.	TOTALES
1º CICLO	1º	36	15	6	7	64
	2º	43,5	4,5	7	7	62
	3º	50	4,5	4,5	5	64
Total		129,5	24	17,5	19	190

ASIGNATURAS TRONCALES Y OBLIGATORIAS

Cur	Tipo	Asignatura	CrT	CrP
PRIMERO	A	DIDÁCTICA GENERAL	6	3
	A	PSICOLOGÍA DE LA EDUC.Y DEL DESARR.EN EDAD ESCOLAR	6	3
	A	MATEMÁTICAS Y SU DIDÁCTICA	4,5	4,5
	C	EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU DIDÁCTICA	2,5	2
	C	EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA	2,5	2
	C	ARTE Y CULTURA ANDALUZA Y SU DIDÁCTICA	3,5	1
	C	LENGUA INSTRUMENTAL	3	3
	C	LAS ARTES VISUALES, LA IMAGEN Y EL DISEÑO EN EDUC.	1	3,5
SEGUNDO	A	LENGUA Y LITERATURA Y SU DIDÁCTICA	8	4
	A	BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	6	3
	A	CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y SU DIDÁCTICA	6	3
	A	CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA	6	3
	C	ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR	3,5	1
	C	CURRÍCULO DE MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA	2	2,5
	C	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	4,5	0
	C	TEORÍA E INSTITUCIONES CONTEMPORANEAS DE EDUCACIÓN	3,5	1
	C	NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN	2,5	2
	C	IDIOMA EXTRANJERO Y SU DIDÁCTICA. (INGLÉS)	3,5	1
	C	IDIOMA EXTRANJERO Y SU DIDÁCTICA. (FRANCÉS)	3,5	1
	C	EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL	3	1,5

ASIGNATURAS OPTATIVAS				
Cur	Tipo	Asignatura	CrT	CrP
PRIMERO	C	EL HECHO RELIGIOSO Y CRISTIANO	4	2
	C	LITERATURA INFANTIL Y EDUCACIÓN LITERARIA	4	2
	C	CREACIÓN ARTÍSTICA EN PAPEL, ESCENOGRAFIA Y SU DIDAC.	4	2
	C	EL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA Y SU DIDÁCTICA	4	2
SEGUNDO	C	PROGRAMAS INTERVENCIÓN PARA ADQUISIC. HABILID. COG. SOC. Y AFECT.	3	3
	C	ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS	3,5	1
	C	DIDÁCTICA DE LA RELIGIÓN	4	2
	C	ENSEÑANZA Y RESOLUCION DE PROBLEMAS EN MATEMÁTICAS	3	3
	C	MÉTODOS, DISEÑOS Y TÉCNICAS DE INVEST. PSICOL.	4	2
TERCERO	C	ORIENTACIÓN ESCOLAR Y TUTORÍA	4	2
	C	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES	4	2

El Plan de Estudios de Educación Primaria fue establecido por Resolución de la Universidad de Granada de 25 de enero de 2001 y se orienta a proporcionar a los estudiantes los conocimientos básicos sobre las distintas disciplinas que ha de enseñar en el ejercicio de su labor profesional, diseñando y planificando la enseñanza de forma autónoma, creativa y crítica. Igualmente dota a los futuros maestros de los conocimientos psico-socio-pedagógicos y del correspondiente adiestramiento en el diseño de estrategias metodológicas que le permita el adecuado desarrollo de su profesión. Finalmente le prepara como agente subsidiario de la familia (recuérdese que en la justificación del Plan de Infantil se declaraba que la familia era la subsidiaria) en la educación de los niños-as favoreciendo actitudes positivas hacia el reconocimiento de su papel como agente de transformación y cambio social.

Examinando el despliegue de asignaturas de esta Especialidad, no se acierta a entender muy bien cómo se prepara a estos alumnos para la planificación de la enseñanza de una forma autónoma, creativa y crítica.

MAESTRO ESPECIALIDAD DE LENGUA EXTRANJERA

CARGA LECTIVA GLOBAL (190 créditos)

CICLO	CURSO	MATERIAS TRONCALES	MATERIAS OBLIG.	MATERIAS OPTATIVA	C. LIBRE CONFIG.	TOTALES
1º CICLO	1º	47,5	6	8	1.5	63
	2º	43	–	10	10	63
	3º	45,5	8	3	7,5	64
Total		136	14	21	19	190

ASIGNATURAS TRONCALES Y OBLIGATORIAS

Cur	Tipo	Asignatura	CrT	CrP
PRIMERO	A	DIDÁCTICA GENERAL	6	3
	A	PSICOLOGÍA DE LA EDUC.Y DEL DESARR.EN EDAD ESCOLAR	6	3
	A	IDIOMA EXTRANJERO (FRANCÉS)	4	4
	A	IDIOMA EXTRANJERO (INGLÉS)	4	4
	C	EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU DIDÁCTICA	2,5	2
	C	MATEMÁTICAS Y SU DIDÁCTICA	2	2,5
	C	LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA Y SU DIDÁCTICA	6	2
	C	EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA	2,5	2
	C	LENGUA INSTRUMENTAL	3	3
SEGUNDO	A	BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	6	3
	C	ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR	3,5	1
	C	FONÉTICA (INGLÉS)	2,5	2
	C	FONÉTICA (FRANCÉS)	2,5	2
	C	MORFOSINTAXIS Y SEMÁNTICA (INGLÉS)	6	2
	C	MORFOSINTAXIS Y SEMÁNTICA (FRANCÉS)	6	2
	C	CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL	3,5	1
	C	DIDÁCTICA DEL IDIOMA EXTRANJERO (INGLÉS)	6	2
	C	DIDÁCTICA DEL IDIOMA EXTRANJERO (FRANCÉS)	6	2
TERCERO	C	LINGÜÍSTICA	3,5	1
	C	PRÁCTICUM I	0	12
	C	PRÁCTICUM II	0	20
	C	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	4,5	0
	C	TEORÍA E INSTITUC. CONTEMPORANEAS DE EDUCACIÓN	3,5	1
	C	NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN	2,5	2
	C	DIDÁCTICA DE LA LITERATURA (FRANCÉS)	6	2
	C	DIDÁCTICA DE LA LITERATURA (INGLÉS)	6	2

ASIGNATURAS OPTATIVAS				
Cur	Tipo	Asignatura	CrT	CrP
PRIMERO	C	ASPECTOS SOCIOCULTUR.DE LA L. FRANCESA IMPL DIDACT.	6	2
	C	CULTURA ANGLOAMERICANA	6	2
	C	LITERATURA ESPAÑOLA	2	2,5
SEGUNDO	C	HISTORIA EUROPEA Y SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS	4	2
	C	SEGUNDO IDIOMA EXTRANJERO Y SU DIDÁCTICA (INGLÉS)	6	2
	C	SEGUNDO IDIOMA EXTRANJ.Y SU DIDÁCTICA (FRANCÉS)	6	2
	C	ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	3,5	1
TERCERO	C	COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA EN LENGUA INGLESA	6	2
	C	COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA EN LENGUA FRANCESA	6	2

La titulación de Maestro en la Especialidad de "Lengua Extranjera" comenzó a impartirse en el curso 1993/94. El Plan de Estudios actual fue aprobado por la Universidad de Granada según resolución de 25 de enero de 2001 y pretendía proporcionar a los estudiantes los conocimientos que les permitan crear situaciones de aprendizaje natural que posibiliten a los niños-as la adquisición subconsciente del idioma; usándolo en clase como lengua de instrucción y proponiendo tareas comunicativas, reales y auténticas (sic) que faciliten la adquisición de destrezas comunicativas orales y escritas. Igualmente se les enseña el empleo de técnicas didácticas y procedimientos variados que propicien el desarrollo de los bloques de contenido que establece el diseño curricular base para las lenguas extranjeras, referidos a la comunicación oral y escrita y a los aspectos socioculturales de los futuros maestros. Finalmente se les dan las bases científicas para que sepan diagnosticar los intereses y necesidades lingüísticas y comunicativas del alumnado, así como para que ayuden a motivar y generar actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua que se enseña.

El planteamiento se nos antoja tan ambicioso como irreal. Independientemente de las abundantes paranomasias, existen formulaciones más que discutibles, como la pretensión de que el aprendizaje de la lengua extranjera tenga que

producirse por vía subconsciente. Entre las asignaturas optativas incluye una “Antropología de la Educación” que, a todas luces, resulta tangencial para los objetivos específicos de esta Especialidad.

En el Informe de Evaluación de esta Especialidad (Universidad de Granada, 2002) se hacen constar varios aspectos mejorables y, entre ellos:

- a) Se pretenden formar especialistas en Lengua Extranjera pero se ofrece un Plan de Estudios excesivamente generalista. Las asignaturas específicas de especialidad cubren sólo el 27,6% del total (el alumnado demanda un 67,4% de especialización).
- b) El Plan de Estudios no satisface los intereses profesionales del alumnado ni las expectativas sociales sobre la competencias que -se entiende- debe desarrollar un especialista en L.E.
- c) El Plan de Estudios no incluye, de forma obligatoria, una estancia en el país cuya lengua se está estudiando y, por ello, suministra una formación muy teórica.
- d) La infraestructura para las clases prácticas es deficiente

MAESTRO ESPECIALIDAD EDUCACIÓN FÍSICA

CARGA LECTIVA GLOBAL (190 créditos)

CICLO	CURSO	MATERIAS TRONCALES	MATERIAS OBLIG.	MATERIAS OPTATIVA	C. LIBRE CONFIG.	TOTALES
1º CICLO	1º	45	–	12	4	61
	2º	36	6	10	10	62
	3º	56	6	–	5	67
Total		137	12	22	19	190

ASIGNATURAS TRONCALES Y OBLIGATORIAS

Cur	Tipo	Asignatura	CrT	CrP
PRIMERO	A	DIDÁCTICA GENERAL	6	3
	A	PSICOLOGÍA DE LA EDUC.Y DEL DESARR.EN EDAD ESCOLAR	6	3
	C	EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU DIDÁCTICA	2,5	2
	C	MATEMÁTICAS Y SU DIDÁCTICA	2	2,5
	A	BASES BIOLÓGICAS Y FISIOLÓGICAS DEL MOVIMIENTO	4	2
	A	APRENDIZAJE Y DESARROLLO MOTOR	4	2
	A	EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA I	4	2
SEGUNDO	A	BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	6	3
	C	ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR	3,5	1
	A	EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA I	4	2
	C	CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL	2,5	2
	A	LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA Y SU DIDÁCTICA	4	2
	A	TEORÍA Y PRÁCTICA DEL ACONDICIONAMIENTO FÍSICO	4	2
	A	DIDÁCTICA DEL JUEGO MOTOR Y DE LA INICIACIÓN DEPORTIVA	4	2
TERCERO	C	PRÁCTICUM I	0	12
	C	PRÁCTICUM II	0	20
	C	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	4,5	0
	C	TEORÍA E INSTITUC. CONTEMPORANEAS DE EDUCACIÓN	3,5	1
	C	NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN	2	4
	C	EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA III	4	2
	C	IDIOMA EXTRANJERO Y SU DIDÁCTICA (INGLÉS)	2	2,5
	A	EXPRESIÓN CORPORAL Y SU DIDÁCTICA	4	2

ASIGNATURAS OPTATIVAS

Cur	Tipo	Asignatura	CrT	CrP
PRIMERO	C	EDUCACIÓN FÍSICA BÁSICA	2,5	2
	C	PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR	2,5	2
	C	NUTRICIÓN, SALUD Y EDUCACIÓN FÍSICA	2	4
	C	EL MOVIMIENTO Y EL RITMO EN LAS ARTES PLÁSTICAS	2	2,5
SEGUNDO	C	DANZA Y JUEGOS POPULARES ESPAÑOLES	4	2
	C	DIDÁCTICA DE LOS DEPORTES INDIVIDUALES	4	2
	C	ACTIVIDAD FÍSICA PARA EL OCIO Y EL TIEMPO LIBRE	4	2
	C	DIDÁCTICA DE LOS DEPORTES COLECTIVOS	4	2

El Plan de Educación Física fue aprobado por idéntica Resolución de la Universidad de Granada y pretende dotar a los alumnos de los conocimientos que les permitan elaborar y a aplicar el diseño curricular base propia de su Área. Igualmente promueve un cambio de actitudes centrado en la reflexión sistemática y crítica en torno a la práctica profesional en la que se afronte cómo diseñar, desarrollar, analizar y evaluar la actividad física como elemento de educación.

Finalmente trata de dotar a los estudiantes de una formación que les facilite la puesta en acción de los contenidos procedimentales de la especialidad.

Aquí, como se ve, se han excedido los límites de la retórica y, al final, nos quedamos sin saber qué tipo de Diplomado en Educación Física deberá egresar de la Facultad. Se utiliza impropiamente el término “contenido procedimental” cuando contenidos y procedimientos son cosas diferentes y se habla de un “cambio de actitudes” dando por supuesto que las existentes no son las adecuadas. No se alude a un aspecto fundamental del ejercicio profesional de la Educación Física en estos niveles como es la animación. Todas las materias optativas, en cambio, son congruentes con las materias troncales de la Especialidad.

MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL

CICLO	CURSO	MATERIAS TRONCALES	MATERIAS OBLIG.	MATERIAS OPTATIVA	C. LIBRE CONFIG.	TOTALES
1º CICLO	1º	44	8	6	5	63
	2º	41	–	12	9	62
	3º	58	–	2	5	65
Total		143	8	20	19	190

ASIGNATURAS TRONCALES Y OBLIGATORIAS

Cur	Tipo	Asignatura	CrT	CrP
PRIMERO	A	DIDÁCTICA GENERAL	6	3
	A	PSICOLOGÍA DE LA EDUC.Y DEL DESARR.EN EDAD ESCOLAR	6	3
	C	MATEMÁTICAS Y SU DIDÁCTICA	2	2,5
	C	LENGUAJE MUSICAL	3,5	1
	C	EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA	2,5	2
	C	FORMACIÓN INSTRUMENTAL	3	5
	C	FORMACIÓN RÍTMICA Y DANZA	2,5	2
	C	LA MELODIA Y EL RITMO MUSICAL Y SU DIDÁCTICA	4	4
SEGUNDO	A	BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	6	3
	C	ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR	3,5	1
	C	LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA Y SU DIDÁCTICA	4	2
	C	FORMACIÓN VOCAL Y AUDITIVA	2,5	2
	C	CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL	3,5	1
	C	AGRUPACIONES VOCALES E INSTRUMENTALES	2	6
	C	HISTORIA DE LA MUSICA Y DEL FOLKLORE	4,5	0
TERCERO	C	PRÁCTICUM I	0	12
	C	PRÁCTICUM II	0	20
	C	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	4,5	0
	C	TEORÍA E INSTITUCIONES CONTEMPORANEAS DE EDUCACIÓN	3,5	1
	C	NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN	2,5	2
	C	DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL	4	4
	C	IDIOMA EXTRANJERO Y SU DIDÁCTICA (INGLÉS)	3,5	1
	C	IDIOMA EXTRANJERO Y SU DIDÁCTICA (FRANCÉS)	3,5	1

ASIGNATURAS OPTATIVAS				
Cur	Tipo	Asignatura	CrT	CrP
PRIMERO	C	ACÚSTICA PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL	3	3
	C	DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DEL ARTE	4	2
	C	EXPRESIÓN PLÁSTICA TRIDIMENSIONAL Y SU DIDÁCTICA	1	3,5
SEGUNDO	C	LA FORMA MUSICAL Y SU DIDÁCTICA	4	2
	C	MÚSICA INCIDENTAL, CREATIV. MUSIC.Y NUEVAS TECNOLOG.	3	3
TERCERO	C	EL CORO ESCOLAR	1	3,5
	C	TALLER DE CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS MUSICALES	1	3.5

El Plan de Educación Musical, aprobado en idénticas condiciones a los anteriores, se propone proporcionar a los futuros profesionales el conocimiento y la comprensión de las bases psicopedagógicas de la educación musical y su aplicación práctica en la Educación Primaria. Igualmente les da a conocer los procedimientos que les permitan efectuar una correcta aplicación de los diversos métodos, técnicas y habilidades más comúnmente empleadas en la enseñanza de la música. Finalmente les crea actitudes para que elaboren programaciones de aula y proyectos curriculares de área que se adapten lo más posible a la idiosincrasia del alumnado con el que trabajen.

La formulación precedente resulta comprensible hasta el punto referido a las "actitudes", habida cuenta de que sólo creando actitudes no se puede elaborar una programación de aula ni un proyecto curricular. Respecto a las asignaturas optativas nos encontramos con la originalidad de una "Expresión plástica tridimensional y su didáctica" que, suponemos, enseñará a confeccionar decorados para grandes eventos musicales.

En el Informe de Evaluación de la Especialidad (Universidad de Granada, 2002) aparecen ciertas propuestas de mejora y entre ellas:

- ✓ La necesidad de una prueba de acceso específica.
- ✓ La convalidación de estos estudios con los del Conservatorio de Música.
- ✓ La configuración de un Plan de Estudios más específico y menos generalista.

MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL

CARGA LECTIVA GLOBAL (190 créditos)

CICLO	CURSO	MATERIAS TRONCALES	MATERIAS OBLIG.	MATERIAS OPTATIVA	C. LIBRE CONFIG.	TOTALES
1º CICLO	1º	49,5	–	7	7	63,5
	2º	33	6	12	12	63
	3º	51,5	12	–	–	63,5
Total		134	18	19	19	190

ASIGNATURAS TRONCALES Y OBLIGATORIAS

Cur	Tipo	Asignatura	CrT	CrP
PRIMERO	A	DIDÁCTICA GENERAL	6	3
	A	PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DEL DESARROLLO EN EDAD ESC.	6	3
	A	ASPECTOS EVOL.Y EDUC. DE LA DEFICIENCIA MENTAL	6	3
	C	ASPECTOS EVOL. Y EDUC. DE LA DEFICIENCIA MOTORICA	4	2
	C	EXPRESIÓN PLASTICA Y MUSICAL	2,5	2
	C	ASPECTOS EVOL. Y EDUC. DE LA DEFICIENCIA VISUAL	4	2
	C	TRASTORNOS DE CONDUCTA Y PERSONALIDAD	4	2
SEGUNDO	A	BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	6	3
	A	TRATAMIENTOS EDUC DE LOS TRASTORNOS DE LA LEN ESCR	6	3
	C	ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR	3,5	1
	C	ASPECTOS EVOL.Y EDUC. DE LA DEFICIENCIA AUDITIVA	4	2
	C	EDUCACIÓN FIS.EN ALUMNOS CON NECES.EDUC.ESPECIALES	3	1,5
	C	EDUCACIÓN LINGUIST.EN ALUM.CON NECES. EDUC. ESPEC.	4	2
TERCERO	C	PRACTICUM I	0	12
	C	PRACTICUM II	0	20
	C	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	4,5	0
	C	TEORIA E INSTITUCIONES CONTEMPORANEAS DE EDUCACIÓN	3,5	1
	C	NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN	2,5	2
	C	ASPECTOS DIDÁCTICOS Y ORGANIZATIVOS DE EDUC. ESPEC	4	2
	C	ENSEÑANZA DE LA MATEM.PARA ALUMN.C/NECES.EDUC.ESP.	3	3
	C	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA	4	2

ASIGNATURAS OPTATIVAS				
Cur	Tipo	Asignatura	CrT	CrP
PRIMERO	C	LA INTEGRACIÓN A TRAVES DE LAS ARTES PLAST.Y VISU.	3	3
	C	PSICOLOGÍA DE LA PERSONALIDAD	4	2
	C	LA MUSICA EN EDUCACIÓN ESPECIAL	4	2
SEGUNDO	C	INTERVENCIÓN PREVENTIVA Y ESTIMULACIÓN PRECOZ	4	2
	C	TÉCNICAS DE MEDICIÓN Y EVALUACIÓN ESCOLAR	4	2
	C	JUEGOS MOTRICES APLICADOS A LA EDUCACIÓN ESPECIAL	2	4
	C	PSICOLOGÍA SOCIAL	4	2

Educación Especial vio aprobado su Plan por Resolución de la Universidad de Granada de 12 de julio de 2000. Su objetivo es formar profesionales en todos los aspectos teórico-prácticos relacionados con los trastornos físico-psíquicos y sensoriales, para que puedan llevar a cabo funciones eficaces de evaluación, diseño de estrategias adaptadas a este tipo de niños-as y tratamiento en este ámbito de la educación especial. Trata, igualmente, de crear una actitud positiva hacia los sujetos con necesidades educativas especiales como primer paso para facilitar la educación en una escuela integradora. Les prepara, por último, para realizar una ayuda educativa en íntima conexión con la familia y los otros profesionales especializados que prestan su apoyo técnico.

No tenemos nada que objetar a este planteamiento que nos parece claro y coherente. Tan sólo en la relación de materias optativas, entendemos que no encaja demasiado la "Psicología Social", máxime cuando faltan otras como "Sistemas alternativos de comunicación".

MAESTRO ESPECIALIDAD DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

CARGA LECTIVA GLOBAL (190 créditos)						
CICLO	CURSO	MATERIAS TRONCALES	MATERIAS OBLIG.	MATERIAS OPTATIVA	C. LIBRE CONFIG.	TOTALES
1º CICLO	1º	43	12	4	5	64
	2º	34	6	16	8	64
	3º	53,5	–	2,5	6	62
Total		130,5	18	22,5	19	190

ASIGNATURAS TRONCALES Y OBLIGATORIAS

Cur	Tipo	Asignatura	CrT	CrP
PRIMERO	A	DIDÁCTICA GENERAL	6	3
	A	PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO EN EDAD ESCOLAR	6	3
	C	ANATOMÍA, FISIOLOGÍA Y NEUROLOGÍA DEL LENGUAJE	3,5	1
	C	LINGÜÍSTICA	6	2
	C	PSICOPATOLOGÍA DE LA AUDICIÓN Y DEL LENGUAJE	6	2
	C	TEORÍA E INSTITUCIONES CONTEMPORÁNEAS DE EDUCACIÓN	3,5	1
	C	PSICOLOGÍA DEL LENGUAJE	4	2
	C	LENGUA INSTRUMENTAL	3	3
SEGUNDO	A	BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	6	3
	C	ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR	3,5	1
	C	ASPECTOS EVOLUTIVOS DEL PENSAMIENTO Y EL LENGUAJE	3,5	1
	C	DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	6	2
	C	TRATAMIENTO EDUCATIVO DE TRASTORNOS AUDIC. Y LENG.	6	2
	C	EVALUACIÓN DEL LENGUAJE	4	2
TERCERO	1	PRACTICUM I	0	12
	1	PRACTICUM II	0	20
	C	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	4,5	0
	C	NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN	2,5	2
	C	SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN	2,5	2
	C	TRATAMIENTO EDUCATIVO TRASTORNOS LENGUA ORAL Y ESC	6	2

ASIGNATURAS OPTATIVAS

Cur	Tipo	Asignatura	CrT	CrP
PRIMERO	C	DISEÑOS PARA LA INVESTIGACIÓN DEL LENGUAJE	3,5	1
	C	LENGUAJE Y DISCAPACIDAD	3,5	1
SEGUNDO	C	TRATAMIENTO DE PROBLEMAS DE HABLA Y VOZ	6	2
	C	COMUNICACIÓN Y LENGUAJE CORPORAL	2	2,5
	C	LA EXPRESIÓN PLÁSTICA COMO SISTEMA DE COMUNICACIÓN	1	3,5
	C	LA EXPRESIÓN MUSICAL COMO SISTEMA DE COMUNICACIÓN	3,5	1
	C	PROFILAXIS E INTERVENCIÓN TEMPRANA EN ALTERAC. LENG.	3,5	1
	C	EVALUACIÓN AUDITIVA	3,5	1
TERCERO	C	ALTERACIONES NEUROPSICOLÓGICAS DEL LENGUAJE	3,5	1

El Plan de Audición y Lenguaje fue aprobado por Resolución de la Universidad de Granada de 8 de marzo de 2001. Su objetivo es formar profesionales en todos los aspectos teórico-prácticos relacionados con los trastornos de audición y lenguaje para que puedan llevar a cabo funciones eficaces de evaluación, diseño de estrategias metodológicas adaptadas a este tipo de niños-as y tratamiento en este ámbito de la logopedia infantil. Trata, igualmente, de crear una actitud positiva hacia los sujetos con necesidades educativas especiales como primer paso para facilitar la educación en una escuela integradora. Les prepara, por último, para realizar una ayuda educativa en íntima conexión con la familia y los otros profesionales especializados que prestan su apoyo técnico.

Como se ve, es una proposición análoga a la de Educación Especial. Aunque todas las asignaturas optativas que se ofertan responden al planteamiento general de la Especialidad, echamos en falta otras, relacionadas con técnicas y procedimientos específicos en el campo, sobre todo, de las deficiencias auditivas (Por ejemplo, "Lenguaje de Signos").

En el Informe Final de Evaluación de esta Especialidad (Universidad de Granada, 2001) se incorpora un análisis de los descriptores de las asignaturas que conforman el Plan de Estudios y su relación con los objetivos formulados para esta Titulación. Según los redactores del Informe, "la mayoría de esas asignaturas se entiende que formarán al futuro maestro de la Especialidad de Audición y Lenguaje en un conocimiento sobre trastornos y diferencias (quiere decir "deficiencias") del lenguaje, así como en el tratamiento de los mismos", es decir, que "el currículo de esta diplomatura -se insiste- les permitirá adquirir un conocimiento básico para evaluar dichos problemas y adaptar la enseñanza en función de los mismos". No obstante, el análisis realizado "indica que son muy pocas las asignaturas que les preparan para llevar a cabo programas de prevención y estimulación precoz, acciones para insertar al alumno con necesidades educativas especiales en el ámbito social y laboral o que les proporcionen contenidos que les permitan establecer estrategias de trabajo con familias y otros profesionales". Otras deficiencias observadas en el plan son: a)

La brevedad de las asignaturas optativas en relación con el carácter y amplitud de sus contenidos; b) La ausencia de itinerarios de especialización y c) La escasa oferta de optativas. Tanto el informe interno como el emitido por los Evaluadores externos parecen coincidir en que existe cierto solapamiento de asignaturas y que, de acuerdo con las enseñanzas recibidas, es poco probable que se alcancen algunos objetivos como “capacitarlos para enseñar a aprender” y “capacitarlos para trabajar con profesionales especializados”.

Durante los años que llevan en vigor estos Planes de Estudios se han puesto de relieve sus bondades y limitaciones. En general, la enseñanza universitaria se ha visto beneficiada con una dimensión práctica de la que carecía, pero ha experimentado el peso de una excesiva atomización de las asignaturas que deben cursar los estudiantes. Los currículos se hallan saturados de materias de carácter cuatrimestral lo que provoca que los alumnos tengan que matricularse cada año de una media de trece asignaturas.

La formación del maestro se completa con las Prácticas de Enseñanza, término genérico que, sin embargo, alude tan sólo a las prácticas que se realizan fuera de las aulas facultativas, es decir, las prácticas *externas*.

En la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada (y antes en la Escuela Universitaria de EGB) la regulación de este tipo de prácticas ha sufrido numerosas modificaciones en búsqueda de un modelo ideal que, por su propia naturaleza, no existe. No vamos a relatar pormenorizadamente los avatares de la Escuela y de la Facultad en esta materia pero sí queremos dejar constancia - como muestra de la desorientación que ha acompañado a muchas de las decisiones adoptadas- de algún que otro ejemplo clamoroso, como por ejemplo, el correspondiente al modelo vigente en 1991. En este Programa de Prácticas se incluían los siguientes objetivos:

1. Conocer la realidad escolar y los factores que la condicionan y exigen cambio constante de estrategias.
2. Dominar métodos, procedimientos y recursos aplicables, de forma adecuada en cada situación docente.
3. Capacitar para la comunicación con los elementos (sic) individualmente y en pequeños y en grandes grupos.
4. Reconocer las diferencias individuales y adaptar los métodos de enseñanza a tales diferencias.
5. Relacionar y motivar a los alumnos con intereses diferentes.
6. Evaluar y mejorar la propia competencia profesional como resultado de dicha evaluación.
7. Diagnosticar y tratar las deficiencias más comunes en el aprendizaje.
8. Familiarizarse con los Ciclos Inicial y Medio como estructuras unitarias generales de la tarea a realizar por el profesor de EGB e, igualmente, enfatizar en aquellas propias de su especialidad.
9. Valorar la necesidad de armonizar en todo momento teoría y práctica

Como puede fácilmente advertirse, la formulación de estos objetivos es particularmente desafortunada. Su redacción resulta en algunos de ellos, confusa (véase, por ejemplo, el número 5). Algunos objetivos aluden, en realidad, a competencias que deberían haber sido adquiridas en la propia Escuela pero que no se desarrollaban explícitamente en el currículo de magisterio. Es el caso, por ejemplo, de los objetivos números 3 y 7. Por otra parte no se preveían filtros para la selección de Centros ni de profesores colaboradores, ni existía un acuerdo formalizado con ellos para la ejecución de las prácticas. De modo unilateral, el Plan de Practicas asignaba al Director del Colegio de EGB la coordinación de la actividad de los alumnos en prácticas en su centro y le conmina a informarles de aspectos tales como el régimen interno del centro, las relaciones con los padres de alumnos, etc. Se establecían las funciones del profesor colaborador en los siguientes términos:

- a) Programación y fijación (sic) de objetivos
- b) Metodología
- c) Técnicas de evaluación y control (sic)
- d) Técnicas de recuperación
- e) Manejo de material y de los medios audiovisuales

En el apartado correspondiente al profesor tutor universitario se establecía, entre otras cosas:

- a) El profesor tutor de la E. U. de Magisterio está encargado de orientar y facilitar en la medida de sus posibilidades (sic) el trabajo de sus alumnos en prácticas y de controlar la realización personalizada (sic) del Plan de prácticas para cada uno de ellos.
- b) Deber conocer a los alumnos que van a hacer prácticas (?), a cuyo efecto, deberá reunirse previamente con ellos.
- c) Será conveniente (?) que durante la primera semana de prácticas, el tutor hiciera una visita al director del colegio y profesores colaboradores donde se expongan (sic) las líneas generales de las Prácticas y el calendario de reuniones. La visita a los Centros por parte de los profesores tutores no es obligatoria.

La laxitud en la redacción de estas funciones u obligaciones significaba que, en puridad, quedaban confiadas en cierta medida a la buena disposición de los profesores tutores. Resulta especialmente llamativo el carácter "no obligatorio" de las visitas del tutor a los alumnos en prácticas que, por cierto, se ha mantenido en regulaciones ulteriores.

En la actualidad las prácticas han pasado a denominarse *prácticum* -así, acentuado- y se las ha dotado de una estructura extremadamente compleja provocada, entre otros factores, por el notable incremento del número de

alumnos. Este prácticum consta de dos tramos, denominados (M-I y M-II) que se desarrollan de forma continuada a lo largo del primer cuatrimestre del curso. En el preámbulo del documento que se entrega a los alumnos se justifica la necesidad de las prácticas en los siguientes términos:

Las funciones que la sociedad ha encomendado a la escuela son básicamente: a) la selección y transmisión de cultura y b) la socialización de las nuevas generaciones. En definitiva, el profesorado es el encargado directo de cumplirlas. *(No sabemos por qué de aquella premisa se deduce esta conclusión)*. Por ello, existe una preocupación justificada por la calidad en la formación del profesorado. *(¿Existe una preocupación porque la sociedad ha encomendado algunas funciones a la Escuela o porque el profesorado es el encargado de cumplirlas?)*. Existe un acuerdo generalizado en que el aspecto más importante es la formación práctica. De esta manera, la orden de 1 de junio de 1994, exige prestar mayor atención a la formación inicial del profesorado, de modo que se garantice una efectiva actualización e integración entre la preparación teórica y práctica. *(Evidentemente no puede haber "actualización" entre teoría y práctica)*. Esta actualización, se adquiere mediante el contacto directo con la acción profesional real *(¿Existe acción profesional irreal?)*, en los centros escolares. En la búsqueda de establecer *(sobra "establecer")* un mecanismo estable que asegure una adecuada formación práctica se elabora el presente documento (...).

El tramo M-I, posee una duración de seis semanas y tiene un carácter generalista. Está concebido -así consta literalmente en la documentación oficial- para favorecer el aprendizaje de destrezas y habilidades que preparen al futuro maestro a enfrentarse a un aula en aspectos de disciplina, organización del trabajo en equipo, aprendizaje de valores, etc.

Los alumnos reciben, sin embargo, un Plan de Prácticas, a nuestro juicio muy bien concebido, donde se detalla lo que tienen que hacer y cómo hacerlo. Las instrucciones son claras y precisas y contrastan positivamente con las de otros tiempos, farragosas y vagas.

El tramo M-II posee una duración de ocho semanas y tiene el propósito de acercar al alumno al ámbito de especialidad de su titulación; por eso, el Plan de Prácticas es diferente para cada una de ellas. Vamos a reseñar brevemente los principios en que se fundamentan estos planes y los objetivos que pretenden:

El correspondiente a Educación Primaria se inicia con el siguiente exordio:

Consideramos que el periodo de prácticas es de gran importancia en la capacitación profesional de los futuros profesores de primaria. La realización de las prácticas permite a los estudiantes tomar contacto con la realidad escolar y materializar muchos de los aspectos teóricos que han estudiado y trabajado durante su formación inicial en las aulas de la facultad.

Durante dicho periodo los estudiantes participan en la tarea educativa de un centro conviviendo con los profesionales del mismo, compartiendo experiencias con ellos y, lo que es más importante, aprendiendo de sus actuaciones. A su vez no pierde la conexión con la Facultad de Ciencias de la Educación lo que hace que el alumno en prácticas se sitúe entre dos realidades educativas distintas. Por una parte el centro donde realiza sus prácticas y en el que estará bajo la tutela de un profesor del mismo. Será el profesor del aula asignada al alumno el que ejerza las labores de profesor tutor. Por otro la facultad y el profesor de la misma que se le asigne al alumno como supervisor del desarrollo de su periodo de prácticas. El grado de coordinación de estas dos figuras profesor tutor y profesor supervisor influye, en gran medida, en la calidad del aprendizaje de los "prácticos" (...).

Pese a la idea de maestro generalista que recae sobre los maestros de Educación Primaria, la realidad es que han de ser especialistas en diversas materias como se deduce de la labor que los mismos tienen que llevar a cabo en el ejercicio de su profesión. Así, han de ser especialistas en enseñanza de la lengua, especialistas en enseñanza de las ciencias sociales, culturales y del medio, y especialistas en la enseñanza de la matemática, entre otras cosas. La formación específica que reciben los futuros maestros de primaria en las materias anteriormente señaladas no es equiparable a la que reciben en su respectivo ámbito las restantes especialidades, por lo que consideramos que esta especialidad está en desventaja frente al resto. Sigue existiendo agravio comparativo en esta especialidad, con el resto, en cuanto a la realización de las prácticas de enseñanza, ya que la diversificación en las distintas tareas que han de realizar conlleva menos tiempo de dedicación a cada una de ellas, que el que dedica cualquier alumno de otra especialidad a las tareas propias de la misma. Además, los profesores supervisores de estos alumnos pertenecen a

distintas áreas de conocimiento y esto que podría traducirse en una riqueza de puntos de vista y aportaciones si los seminarios de supervisión se realizasen conjuntamente, se transforma, a su vez, en una desventaja para los alumnos ya que se beneficiarán solamente de las orientaciones dadas desde un área de conocimiento solamente (...).

Objetivos:

- ✓ Establecer un acercamiento de los futuros profesores de primaria a la realidad educativa (*Error menor: no se "establecen los acercamientos" porque la estática no es dinámica*)
- ✓ Adquirir conocimiento sobre la tarea docente.
- ✓ Desarrollar destrezas de observación y análisis de los distintos elementos que intervienen en la práctica docente.
- ✓ Desarrollar conexiones coherentes entre los conocimientos teóricos y la puesta en práctica de los mismos.
- ✓ Adquirir capacidad de trabajo cooperativo que le permita la colaboración con los distintos miembros de la comunidad escolar.
- ✓ Reflexionar sobre la práctica docente desde las distintas didácticas específicas.

El de Audición y Lenguaje se inicia con estas palabras:

En el contexto escolar el lenguaje se nos presenta como el instrumento básico de que disponen los niños para progresar en el conocimiento de los diferentes contenidos. La especialización del maestro en Audición y Lenguaje viene justificada por el papel decisivo que el lenguaje tiene en el acceso a la información, en la construcción del conocimiento, en las posibilidades de aprendizaje y como medio incuestionable de relación e integración social y cultural de las personas. En consecuencia, cualquier dificultad del lenguaje que vaya a suponer un obstáculo al desarrollo y al aprendizaje tendrá que ser abordada en este mismo contexto con el concurso principal del especialista. El prácticum de audición y lenguaje ha de constituir para el alumno en prácticas, el punto de encuentro entre el acervo de conocimientos teórico/prácticos sobre dificultades de audición y lenguaje y su proyección profesional dirigida a la evaluación, intervención, rehabilitación y educación de los/as alumnos/as con necesidades comunicativas y lingüísticas, así como la prevención y estimulación, en general, de las capacidades y habilidades lingüísticas de todos los escolares (...). Objetivos:

- ✓ Conocer el planteamiento general elaborado por el Centro para atender a la diversidad, y en particular, la que se deriva

- de las dificultades que presentan los alumnos en cualquier aspecto relacionado con la comunicación y el lenguaje.
- ✓ En ese planteamiento, diferenciar y valorar entre medidas o respuestas curriculares y otras, de carácter organizativo.
 - ✓ Identificar el proceso de concreción curricular en la adaptación y flexibilización del curriculum a través de los sucesivos niveles de actuación: Proyecto de Centro, Proyecto Curricular de Etapa, Programación de Aula, Adaptación Curricular Individual,
 - ✓ Conocer y participar en las distintas fases del proceso de la intervención logopédica: Evaluación diagnóstica, Elaboración del programa de intervención, Desarrollo y aplicación del programa, Evaluación del programa.
 - ✓ Conocer las distintas estrategias diagnósticas y pautas de intervención en el aula.
 - ✓ Desarrollar y aplicar recursos didácticos, tecnologías de apoyo, programas informáticos de ayuda, etc. en las dificultades del lenguaje.

El de Educación Física plantea en su introducción:

El Documento base que regula el prácticum en la formación del maestro en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada establece: Durante el tercer curso tendrán lugar las prácticas de intervención docente, cuyo objetivo prioritario deberá orientarse hacia la adquisición de destrezas profesionales en la especialidad correspondiente de cada uno de los alumnos así como hacia la consecución de capacidades de reflexión sobre la acción, de tal manera que la posesión de ambas capacidades les permita actuar como docentes que saben planificar su intervención y elegir acertadamente un modelo didáctico que lleve a un mejor aprendizaje de los escolares@ (sic). Asimismo, asienta (sic) que la planificación, coordinación, orientación y supervisión de este ciclo de prácticas, en la especialidad de Educación Física, estará a cargo del Área de Didáctica de la Expresión Corporal (20 créditos), para lo cual hemos establecido, de manera consensuada, el presente plan. Entendemos que, en función de los contextos y de las condiciones que se den en cada uno de los casos, se establecerá un proyecto de prácticas más personalizado (...) Objetivos:

- ✓ Conocer la realidad educativa del centro y su entorno con relación al área de Educación Física.
- ✓ Conocer el desarrollo de la implantación del nuevo sistema educativo y de la aplicación de los nuevos diseños curriculares del área de Educación Física que, por su

- carácter abierto y flexible, requieran de adaptaciones concretas en cada realidad escolar.
- ✓ Adquirir experiencia práctica de la intervención didáctica, así como de aplicación de métodos y estrategias de enseñanza en la realidad del aula.
 - ✓ Desarrollar el conocimiento práctico a través de un contraste reflexivo entre la teoría y la práctica.
 - ✓ Adquirir un conocimiento básico sobre la profesión docente y de sus funciones educativas.
 - ✓ Llegar a familiarizarse y conocer al alumnado de los distintos ciclos y niveles de la enseñanza primaria a través del área de Educación Física, de tal manera que, a partir de los conocimientos generales de otras áreas adquiridos con anterioridad (en el tramo I del prácticum), posibilitará el trabajo en equipo a la hora de realizar proyectos educativos.
 - ✓ Conocer y valorar las medidas de atención a la diversidad adoptadas por la comunidad educativa escolar y, en concreto, en el área de Educación Física.
 - ✓ Adoptar una actitud de investigación-acción sobre la realidad educativa del aula.
 - ✓ Promover un pensamiento crítico y de trabajo autónomo, con objeto de posibilitar procesos de reflexión (teoría-práctica), para la toma de decisiones.

El plan de prácticas de Lengua Extranjera se inicia con referencias eruditas a Goble, Porter y Schon y continúa:

(...) El *Prácticum* es por ello el momento en que se ofrecen oportunidades al alumnado para que desarrolle su capacidad para la enseñanza y ponga en práctica algunos de los principios teóricos que ha estudiado. La práctica docente comprende un componente *técnico*: un saber-hacer, un saber adquirido desde la acción; pero igualmente un componente *reflexivo*: no se trata solamente de saber aplicar técnicas, sino también de reflexionar sobre qué técnicas son las más apropiadas en cada momento. Tal saber-hacer práctico se desdobra, por tanto, en los siguientes objetivos generales:

- ✓ Observar y analizar la realidad educativa (*observar no es un objetivo: se observa "para" algo; es un medio*)
- ✓ Practicar distintos enfoques metodológicos y aplicarlos a situaciones específicas de aula.
- ✓ Adquirir y desarrollar actitudes, conocimientos, estrategias y capacidades de cooperación con los miembros de la comunidad educativa (*Estamos ante el típico problema de la confusión terminológica que no sólo afecta a los filólogos*)

extranjeros sino también a muchos pedagogos: ¿Qué diferencia existe entre “adquirir” y “desarrollar” actitudes?).

- ✓ Aplicar conocimientos teóricos a contextos concretos.
- ✓ Adquirir autonomía en el diseño, desarrollo y evaluación del currículum, y aprender a utilizar las estrategias docentes necesarias para la futura profesión del maestro y de la maestra (*no podemos olvidarnos de la maestra; faltaría más*).
- ✓ Reflexionar sobre los resultados obtenidos, y sobre las actitudes, actuación, conocimientos y habilidades del alumnado (*“Reflexionar” nunca es objetivo; se reflexiona “para algo” o “por algo”*).

El Plan de Educación Especial dice centrarse en el desarrollo de competencias derivadas de la intervención en la práctica y se justifica en orden de las siguientes necesidades formativas:

- ✓ Conocimiento del sistema educativo.
- ✓ Análisis de la relaciones escuela-sociedad.
- ✓ Reflexión sobre la naturaleza de la educación (*vid. supra*).
- ✓ Desarrollo de capacidades de reflexión y análisis crítico de las intervenciones desarrolladas en la práctica.
- ✓ Adquisición de destrezas profesionales de maestro de Educación Especial.
- ✓ Dominio de habilidades de programación, ejecución y evaluación.

Aparte de las críticas menores que nos hemos permitido manifestar, la realidad es que el Plan de Prácticas de la Facultad de Granada para los estudios de Magisterio está arduamente trabajado y constituye una interesante aportación al campo del entrenamiento docente. Evidentemente, responde a un modelo con el que se puede estar de acuerdo o no. Como quiera que se está en proceso de evaluación del sistema por parte de alumnos y profesores (tutores y supervisores), preferimos esperar a conocer los resultados antes de expresar nuestra opinión. Sólo haremos dos observaciones: las prácticas externas están para practicar; pero las prácticas externas se desarrollan en el primer cuatrimestre y algunas asignaturas “prácticas” como las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación se cursan en el segundo cuatrimestre. ¿Cómo se puede practicar lo que no se conoce?. Segunda observación: del examen de las Memorias de Prácticas de muchos alumnos, nos consta que se desprende un

dato demoledor: los alumnos no practican en las prácticas, los alumnos tan sólo ven lo que otros practican (claro que hay puntos de vista muy prácticos).

2.11. El alumnado de magisterio

A la hora de plantearse un programa de formación, habría que considerar algunas características generales de los alumnos universitarios como las que cita Zabalza (1996):

- ✓ El hecho de que se trate de personas adultas, lo que en principio, conlleva capacidad de decisión.
- ✓ Se trata de personas que acceden a la Universidad con intereses profesionales específicos. Por las razones que sean, han hecho una opción por esta carrera lo que significa, en principio que quieren obtener el título de maestro (independientemente de que aspiren a ejercer la docencia o no).
- ✓ Poseen un determinado sustrato cultural tanto en el ámbito general como en el específicamente relacionado con algunas materias.
- ✓ La masificación existente en este nivel educativo condiciona la adopción de una determinada metodología. En la Universidad de Granada el número máximo de alumnos es de 125 por grupo y existen clases prácticas donde se ha permitido solamente el desdoble de grupos.

Son numerosos los estudios que han tratado de determinar el perfil de los alumnos de magisterio, sus actitudes ante aspectos relacionados con su formación, expectativas profesionales, rendimiento académico en función de diversos factores, etc. (Rosa, 1968; Montero y otros, 1985; Corominas, 1988; Piñeiro, 1988; Castanedo, 1990; Marcilla y Ramiro, 1990; etc.). Nos referiremos a algunas de ellas cuyos resultados tienen interés a efectos de nuestra propia investigación:

Un estudio de García Ortiz (1983) ofrece datos acerca de la influencia de factores socioeconómicos en la elección de la carrera de magisterio. De una muestra de 250 alumnos de tercer curso de Sevilla se obtiene que:

- Para los hombres, los motivos son, por este orden: *Es una carrera corta, Es asequible a su nivel económico y Es bastante independiente.*
- Para las mujeres: *Es bastante independiente, Es una carrera corta y Es asequible a su nivel económico.*

El año 1984 se conocieron los resultados de una investigación realizada por Varela y Ortega, iniciada en 1980 dentro del X Plan Nacional de Investigación de la Subdirección General de Investigación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia. Se trata de un estudio muy ambicioso del que vamos a extraer los datos más interesantes desde el punto de vista de nuestra propia investigación.

- a) En el curso 1981-82, en el Distrito Universitario de Madrid, la población de estudiantes de magisterio era mayoritariamente femenina (70%), de extracción social y cultural baja y media.
- b) El 37 % de los encuestados declara que estudia magisterio porque "le gusta tratar con niños"; el 23 % porque "tiene vocación" y el 15 % porque "es una carrera a través de la cual puede mejorarse la sociedad".
- c) Estos datos contrastan vivamente con los aportados por los profesores a quienes se consultan las razones que, a su juicio, han movido a sus alumnos a iniciar magisterio. Para el 55 % de los profesores, el motivo fundamental es que "es una carrera corta" (sólo el 7,62 % de los alumnos se decanta por esta opción) seguido de "porque no han podido matricularse en otro centro universitario" (23,65 % de profesores frente al 6,22 % de alumnos).

En el año 1986, Albuérne y otros publicaron un trabajo en el que, a partir de una muestra de alcance nacional, se establecían los rasgos característicos de la población que accedía a los estudios de magisterio:

- a) Predominantemente femenina; el 70%
- b) De baja o media extracción social
- c) De menos de 24 años de edad
- d) El 24% se manifestaba claramente satisfecho con la actividad de la Escuela de Magisterio y un 30% se declaraba insatisfecho. (El grado de insatisfacción era mayor en los alumnos de tercer curso).
- e) Las razones que motivaban la elección de la carrera no aparecían claramente expresadas en el estudio si bien existía un grupo numeroso que afirmaba haber accedido a magisterio porque "les gustaban los niños".

En 1987 concluye un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio de Salamanca (Gangoso, 1987). Entre las conclusiones que a nosotros interesan, figuran:

- a) En las motivaciones que han llevado a los estudiantes a elegir esa carrera predominan criterios altruistas, de entrega, de amor a los niños y de servicio a la sociedad.
- b) La mayor parte de los encuestados volvería a elegir la misma carrera, a la que perciben como el mejor medio para su formación integral.
- c) Entre los cambios que introducirían en el currículo, destaca la potenciación de la práctica educativa de las asignaturas psicopedagógicas.



En 1989 se publica un trabajo sobre alumnos de magisterio de la Universidad de Valladolid del que son autores Rodríguez Rojo y otros. Los resultados permitieron establecer:

- a) Sólo el 38,3 % de los 224 alumnos consultados declararon que estudiaban la carrera de magisterio para *ejercerla algún día*. El resto (61,6 %) estudiaban magisterio por otras razones: no tenían más remedio, no encontraron otra posibilidad, era una carrera fácil, etc,
- b) Ningún alumno de los consultados se manifiesta muy satisfecho con los contenidos que le han impartido en la Escuela de Magisterio. Sólo el 9,8 % se manifiesta satisfecho. Están regularmente satisfechos el 50,8 % mientras que el 41 % declara sentirse nada satisfechos, bastante insatisfechos o muy insatisfechos.
- c) Respecto de la metodología usada en las clases, la posición de los alumnos es análoga: Sólo uno de ellos dice estar muy satisfecho, el 8,4 % está satisfecho y el 41 % nada satisfecho o muy insatisfecho.
- d) El 16,5 % de alumnos han modificado su deseo inicial de ser maestros y entre las razones que aducen están, por este orden: “la realidad del plan de estudios”, “haber pasado por las prácticas”, “haber experimentado el modo de ser de los profesores” y “la poca consideración social de la carrera”.

En un trabajo más reciente de Ortega y Velasco (1991) con una muestra de alumnos de Madrid y Castilla-La Mancha, se alegan como motivos fundamentales para la elección de la carrera, la *falta de recursos económicos*, *Me gustaba tratar con niños* y *Tenía vocación*.

En 1991, González Sanmamed (1995), indaga los motivos para estudiar magisterio en una muestra de 650 alumnos gallegos. Los valores más destacados son, y por este orden: *Trabajo con niños y adolescentes*, *Oportunidad de ayudar a otros*, *Oportunidad de elevar el nivel cultural* y *La importancia de la*

actividad de la enseñanza para la sociedad.

El estudio de Monge (1993), realizado con alumnos de tercero magisterio de la Universidad de Cantabria, se proponía analizar la actitud hacia la profesión docente en el momento del ingreso en la Escuela de Magisterio, la repercusión de los años de formación en esa actitud y la actitud real hacia el ejercicio de la docencia al final de la carrera. De los datos se desprende:

- El 49% ingresó porque le gustaba la profesión docente y el 26% porque los resultados de la Selectividad no le permitieron iniciar otros estudios.
- Por sexos, son las mujeres las que manifiestan más interés inicial por la carrera (52%) frente al 31,8% de los hombres.
- Al 58% les gusta más la docencia después de los años de estudio y al 11%, menos. (Estos valores son similares en hombres y mujeres).
- El 53% se declara dispuesto a dedicarse a la enseñanza al concluir la carrera (estos valores son, asimismo, semejantes para hombres y mujeres).

Monge concluye que los estudiantes de magisterio manifiestan una falta de ilusión significativa por la profesión docente al comienzo y al final de la carrera.

Uno de los últimos estudios de los que tenemos noticia es el de Doval (2002), realizado con 109 alumnos de tercero de magisterio de Orense en el Curso 1997-98. La razón principal que aducen para estudiar magisterio es:

1. *Siempre quise ser maestro* (63,9%)
2. *Escasa puntuación en Selectividad* (11,8%)

Estos alumnos manifiestan tener un alto nivel de motivación hacia la carrera (50,4%), mientras que el 42% dice tenerlo muy alto. Otros datos se refieren al uso que sus profesores hacen de determinados medios o recursos didácticos. Así, el 47,9% declara haber visto usar el retroproyector alguna vez; el proyector de diapositivas, el 60,5%; la cámara fotográfica, nunca; la cámara de vídeo, el 46,2%; el reproductor de vídeo, valores análogos aunque muy escasas veces, lo mismo que el televisor y el ordenador.

Por lo que respecta al alumnado de Granada, en 1984, Lorenzo y otros publicaron los resultados de un estudio acerca de los alumnos de la Escuela de Magisterio, titulado "Los estudiantes de magisterio cincuenta años después". Básicamente se concluía que:

- a) Procedían de ambientes culturales deprimidos con pocas posibilidades y medios intelectuales.
- b) Un 57% de los padres de los alumnos eran obreros y un 85% de las madres se dedicaban a las tareas del hogar.
- c) Habían obtenido, en el nivel académico anterior, unos rendimientos aceptables (Casi el 85% habían alcanzado una calificación media de "notable" o "bien" en BUP y COU).
- d) En su mayoría, se autocalificaban de sociables y confiados en sí mismos.
- e) El 81% de los encuestados afirmaba haber elegido la carrera de magisterio por "vocación".

En 1996 se presentó al III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio, una ponencia titulada "Pensamiento de los alumnos de primer curso de magisterio de la especialidad de Educación Física sobre el proceso educativo a través del análisis de las teorías implícitas" de la que son autores Romero y otros. Al margen de otra información de menor interés para nosotros, el estudio permite comprobar que entre los motivos que aducen los alumnos para haber iniciado la especialidad de Educación Física en Magisterio, aparece con un ligero predominio el "no haber podido acceder a la Licenciatura" (36,81 % del total) seguido de "por vocación" (24,09 %),

Nos resulta especialmente interesante la investigación llevada a cabo por Sala y Abarca (2002) para determinar las competencias emocionales de los estudiantes de magisterio y de alumnos del CAP aspirantes a la docencia en

Secundaria, es decir, su capacidad para gestionar sus propias emociones y las de los demás. Entre las conclusiones figuran:

1. Al contrastar las puntuaciones del índice global de la inteligencia emocional entre el grupo de estudiantes, se observó que los estudiantes de magisterio (media = 102.1) calificaban más alto que los del CAP (media = 96.4), aunque la diferencia no era estadísticamente significativa ($p=0.10$).
2. Los estudiantes de magisterio obtuvieron mayores puntuaciones en los componentes interpersonales (empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales) que los estudiantes del CAP ($p<0.01$).
3. Respecto a la gestión del estrés, dentro de las especialidades de magisterio, los estudiantes de Educación Especial presentaron mayores habilidades en este campo que los de Educación Infantil, tanto en la tolerancia al estrés como en el control de impulsos. Entre los estudiantes de educación especial y los estudiantes de educación primaria no se hallaron diferencias significativas. Por su parte los estudiantes de educación primaria tenían una media más alta en tolerancia al estrés que los estudiantes de educación infantil de forma cercana a la significación estadística.

Las autores concluyen con unas recomendaciones -coincidentes con nuestras propias reflexiones- en la línea de preparar al futuro docente en determinadas competencias que le permitan enfrentarse a las dificultades que surgen en la práctica educativa en el ámbito de la relación interpersonal.

CAPITULO 3
Desarrollo de la investigación



3. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Metodología de la Investigación

3.1.1. Supuestos y objetivos

La elección de una determinada carrera universitaria está condicionada por razones muy diversas que incluyen características de personalidad del sujeto decisor y elementos del entorno (influencia familiar o de otros grupos, modelos de referencia, consideraciones sociales, etc.). El proceso que lleva a una determinada elección resulta, en ocasiones, muy complejo pero siempre responde al deseo de satisfacer unas necesidades. Cuando éstas se ven satisfechas porque la realidad de los estudios responde a lo esperado, el sujeto alcanza el equilibrio y ve reforzadas sus actitudes iniciales; cuando sucede lo contrario, se produce una frustración que afecta tanto a la percepción general de la carrera como a los comportamientos individuales durante el periodo de formación. En nuestro trabajo, hemos tratado de dar respuesta a estos interrogantes que funcionan como los problemas u objetivos de investigación a los que alude Kerlinger (1981):

1. ¿Cuáles son los motivos por los que el estudiante de magisterio inicia la carrera?.
2. ¿En qué medida estos motivos permanecen vigentes en el alumno cuando termina la carrera?.
3. ¿En qué medida se ve afectado el interés inicial del estudiante por la carrera de magisterio tras finalizar los tres años de estudio?.
4. ¿Qué factores institucionales considera el alumno como causantes de la modificación de su interés inicial por la carrera de magisterio?.

5. ¿En qué medida se ve afectado el interés previo del estudiante por la profesión de maestro una vez transcurridos los años de estudio?
6. ¿Qué factores institucionales han influido en la modificación del interés previo por la profesión de maestro?

3.1.2. Diseño de la investigación

El diseño de nuestro trabajo responde a los planteamientos característicos de la investigación descriptiva que, en opinión de Best (1961) refiere e interpreta *lo que es*. Su propósito excede de la mera recogida y tabulación de los datos para constituirse en un elemento interpretativo del significado e importancia de lo que se describe. Así, la descripción se halla muchas veces combinada, como en nuestro caso, con la correlación, la comparación y el contraste. Desde el punto de vista metodológico, nuestro trabajo se integra en el campo de la denominada encuesta social que se define como un “conjunto de técnicas destinadas a recoger, procesar y analizar informaciones que se dan en unidades o en personas de un colectivo determinado” (Briones, 1987) y, más concretamente, en el ámbito de la encuesta descriptiva que tiene como finalidad principal mostrar la distribución de un determinado fenómeno en un conjunto o subconjunto de población. Por medio de ella tratamos de conocer las razones que mueven a los alumnos de magisterio a iniciar estos estudios y constatar el grado de variabilidad o permanencia de las posiciones de entrada bajo la influencia de factores de índole institucional. Ello se logra mediante un instrumento de encuesta (cuestionario) elaborado ad hoc para esta investigación.

El universo

La población investigada está constituida por los estudiantes matriculados (con la subsiguiente oportunidad equiprobable de estar presentes en sus aulas)

en tercero de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada y la Escuela de Magisterio de Ceuta. Por razones técnicas no pudo ampliarse a la Escuela de Magisterio de Melilla, como era inicialmente nuestra intención para disponer de datos relativos al conjunto del Distrito Universitario de Granada.

Habida cuenta del procedimiento previsto para la recogida de datos - cuestionario colectivamente aplicado en las aulas-, se tomaron como unidades de aplicación las distintas clases abordables al efecto, en número inicial teórico de 20. Dicho número global teórico resultó de hecho, reducido a 14 unidades de muestreo por haber sido imposible aplicarlo en la Escuela de Melilla. La tabla siguiente recoge el número de alumnos matriculados en tercer curso de las distintas especialidades estudiadas y las respuestas recibidas.

Especialidad	Matriculados	Respuestas	%
Educación Especial	119	66	55,46
Educación Infantil	161	108	67,08
Educación Física	147	101	68,70
Educación Primaria	115	108	93,91
Lengua Extranjera	124	105	84,67
Educación Musical	115	28	24,34
Total	771	516	66,92

La construcción del cuestionario

El cuestionario es una herramienta de recogida de datos ampliamente utilizada en ciencias sociales. Como es sabido, consiste en un conjunto de preguntas o formulaciones que se consideran relevantes a efectos de la investigación. En su redacción hemos tenido en cuenta las precauciones que se deben adoptar tanto en lo que se refiere a la formulación de las preguntas (pertenecen al ámbito del conocimiento o de la experiencia de los encuestados,

promueven respuestas concretas y específicas, ofrecen una gama suficiente y contrastada de opciones y evitan expresiones connotativas), como en lo que atañe a su tipología (en nuestro caso hemos optado por preguntas cerradas) y a su estructuración y ordenamiento.

Una vez establecidos los objetivos de la investigación procedimos a confeccionar un banco de ítems apoyándonos en la bibliografía correspondiente y en cuestionarios aplicados en estudios análogos. Se ha elaborado un cuestionario comprensivo de las distintas variables contenidas en las hipótesis del trabajo. A tal efecto, se descompusieron aquéllas en una serie de indicadores referidos a tres grandes categorías de cuestiones:

El formato definitivo de nuestro cuestionario se estructura en cinco bloques:

1. Incluye datos demográficos:

Variable	Opciones
Sexo	Hombre Mujer
Facultad	Granada Ceuta
Especialidad	Educación Especial Educación Infantil Educación Física Educación Primaria Lengua Extranjera Educación Musical
Aprobó Selectividad	Sí No

2. Contiene una relación de motivos entre los que el alumno puede hallar el o los que le indujeron a iniciar los estudios de magisterio. Se proponen veinticuatro motivos y se restringe la elección a tres, ordenados en función de su importancia subjetiva.

Motivos de acceso	<ol style="list-style-type: none"> 1. No pude acceder a otra carrera 2. Deseaba obtener una titulación, sin más 3. Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos 4. Me gustaba la enseñanza 5. Pensaba que era una carrera corta 6. Deseaba aprender 7. Deseaba ocupar el tiempo 8. Me gustaban los idiomas en general o alguno en particular 9. Me gustaba la Educación Física y/o el Deporte 10. Me gustaba la música 11. Me gustaba la Educación Especial 12. Creía que era una carrera poco exigente o fácil 13. Pensaba que era una profesión que tiene muchas vacaciones 14. Deseaba ayudar a los demás 15. Era un paso para iniciar estudios más elevados o de otra índole 16. Por tradición familiar 17. Por imposición familiar 18. Creía que era una profesión con buenas oportunidades de trabajo 19. Se trataba de una carrera corta 20. Me atraía el Plan de Estudios de Magisterio 21. Completar otros estudios que ya poseía 22. Tenía buenas referencias de la carrera de magisterio 23. Por probar, simplemente 24. Porque alguien muy relacionado conmigo eligió esta carrera también
-------------------	--

3. Reproduce la relación de motivos anterior junto a la indicación de su persistencia en el tiempo que media entre el acceso a la carrera y el momento actual (tercer y último Curso).
4. Apreciación del cambio (aumento, mantenimiento o disminución) que ha experimentado el interés inicial por la carrera de magisterio

y factores que han determinado la modificación, si la hubiere (Se sugieren 5 y se restringe el número de respuestas a 3).

El interés por la carrera de magisterio	<ul style="list-style-type: none"> - Ha aumentado - No se ha modificado - Ha disminuido
Si ha aumentado, ello se ha debido a	<ul style="list-style-type: none"> - La competencia demostrada por los profesores de la Facultad, en general - El buen ambiente encontrado entre los compañeros - La congruencia del Plan de Estudios con lo que esperaba de la carrera - La calidad de mi formación teórica - La calidad de mi formación práctica
Si ha disminuido, ello se ha debido a:	<ul style="list-style-type: none"> - La escasa competencia demostrada por los profesores de la Facultad, en general - El mal ambiente encontrado entre los compañeros - La incongruencia del Plan de Estudios con lo que esperaba de la carrera - La baja calidad de mi formación teórica - La baja calidad de mi formación práctica

5. **Apreciación del cambio (aumento, mantenimiento o disminución) que ha experimentado el interés inicial por la Profesión de maestro y factores que han determinado la modificación, si la hubiere. Se proponen seis factores y se restringe la elección a tres, todos ellos expresados, como los relativos a la Carrera, en formulación de contraste positiva/negativa.**

El interés por la profesión de maestro/a	<ul style="list-style-type: none"> - Ha aumentado - No se ha modificado - Ha disminuido
Si ha aumentado, ello se ha debido a	<ul style="list-style-type: none"> - El ejemplo positivo que he recibido de los profesores de la Facultad

	<ul style="list-style-type: none"> - Las orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de la Facultad - El ejemplo positivo que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas - Las orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas - El conocimiento que he tenido de la labor del maestro/a durante las prácticas - El previsible aumento de plazas para maestros/as
<p>Si ha disminuido, ello se ha debido a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El ejemplo negativo que he recibido de los profesores de la Facultad - Las escasas o nulas orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de la Facultad - El ejemplo negativo que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas - Las escasas o nulas orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas - El conocimiento que he tenido de la labor del maestro/a durante las prácticas - La previsible disminución de plazas para maestros/as

Validación y administración del Cuestionario

La validación del cuestionario se ha efectuado mediante jueces cuyo cometido, según Popham (1980) es *“identificar la proporción de elementos congruentes con la descripción del campo”*. En nuestro caso hemos recurrido a cinco profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada pertenecientes a tres Áreas de Conocimiento, dos de ellas pedagógicas. Con todos ellos hemos mantenido entrevistas al objeto de discutir aspectos diversos del cuestionario. (La relación de motivos que se sugieren como desencadenantes de la elección de la carrera fue elaborada a partir de los ítems contenidos en cuestionarios análogos y tras una aplicación piloto a 10

alumnos de primer curso de magisterio). Una vez recogidas las sugerencias de los jueces, procedimos a reformular el cuestionario y de nuevo se lo hicimos llegar para una última y definitiva revisión.

Tras el borrador inicial se procedió a una aplicación piloto con un reducido grupo de alumnos de tercer de magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. Tras ello, se corrigieron, eliminaron o incorporaron nuevos ítems u opciones y se elaboró la redacción definitiva del cuestionario que fue codificada y editada. Su presentación a los alumnos adoptó la forma que aparece en el Anexo.

El proceso de aplicación del cuestionario se desarrolló en el mes de mayo de 1998, con normalidad y en el tiempo oportuno para garantizar la presencia del mayor número de alumnos en las aulas. Los protocolos fueron entregados a profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de los Centros de Granada y Ceuta, los cuales controlaron la aplicación en sus clases.

Técnicas estadísticas

En nuestro trabajo hemos aplicado técnicas de análisis multivariante que, como es sabido, son aquellas que tratan de un modo simultáneo más de dos variables teniendo cada una un objetivo distinto y unas condiciones de aplicabilidad diferentes. El propósito fundamental de este tipo de análisis es el de buscar relaciones entre las variables para, a partir de éstas, estimar modelos de predicción o simulación, buscar agrupaciones entre individuos, reducir el número de variables, etc. Puesto que la gran mayoría de las variables con las que vamos a trabajar son de tipo nominal (la información se clasifica en categorías no numéricas, mutuamente excluyentes, y entre las que no se puede establecer ninguna relación de orden), el grupo de técnicas multivariantes que es posible aplicar, se ve sensiblemente reducido. Por otra parte, nuestro trabajo se ocupa de distribuciones unidimensionales (en las que

sólo se observa una característica de la población) y, por ello, para analizarlas hay que tener en cuenta los siguientes conceptos: a) Frecuencia absoluta (número de veces que se presenta un valor en la población analizada); b) Frecuencia total (suma de todas las frecuencias absolutas) y c) Frecuencia relativa (cociente entre la frecuencia absoluta con la que se presenta un valor y la frecuencia total de los datos que suele expresarse en %). SPSS, el paquete estadístico con el que se ha realizado el estudio, se refiere a este cociente como *porcentaje*. Además, SPSS produce tablas de frecuencias en las que encontramos dos columnas con conceptos distintos a los comentados: porcentaje válido y porcentaje acumulado. El primero se define exactamente igual que la Frecuencia relativa, con la modificación de que en este caso en la suma total de las frecuencias se han ignorado aquellos valores perdidos; mientras que el porcentaje acumulado no es más que la suma acumulativa del anterior.

Las tablas de contingencia, por su parte, se utilizan para conocer si existe o no relación entre variables de tipo cualitativo. Su empleo está especialmente indicado para las variables de tipo nominal (como ocurre en nuestro caso). En las tablas generadas con SPSS se resumen las frecuencias de cada caso, las frecuencias esperadas y los porcentajes que cada frecuencia supone en los totales parciales y globales. Según el contraste de la χ^2 se acepta la hipótesis de independencia entre las variables estudiadas al 0.05.

3.2. Análisis e interpretación de los resultados

3.2.1. Estudio demográfico

En esta dimensión se analizan las variables demográficas que hemos incluido en el cuestionario. Para cada una de ellas presentamos una tabla que contiene los valores y la distribución de frecuencias (válido y acumulado) para

cada una de las variables. A continuación comentamos los resultados correspondiente a cada variable.

SEXO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	142	27,2	27,4	27,4
	Mujer	376	71,9	72,6	100,0
	Total	518	99,0	100,0	
Perdidos	0	5	1,0		
Total		523	100,0		

Distribución de frecuencias y porcentajes para la variable SEXO

La mayoría de la población sobre la que se realiza el estudio son mujeres: un total de 376 (71.9%) frente a 142 hombres (27.2%). Este dato no puede sorprendernos habida cuenta de que la mayor parte del alumnado que cursa magisterio es femenino. La proporción se mantiene respecto de los datos que poseemos de otros estudios como el de Varela y Ortega (1985), donde consta que la población femenina que estudia magisterio alcanza el 70% en el Distrito Universitario de Madrid, y la de Albuérne y otros (1986), de ámbito nacional con idéntico 70%.

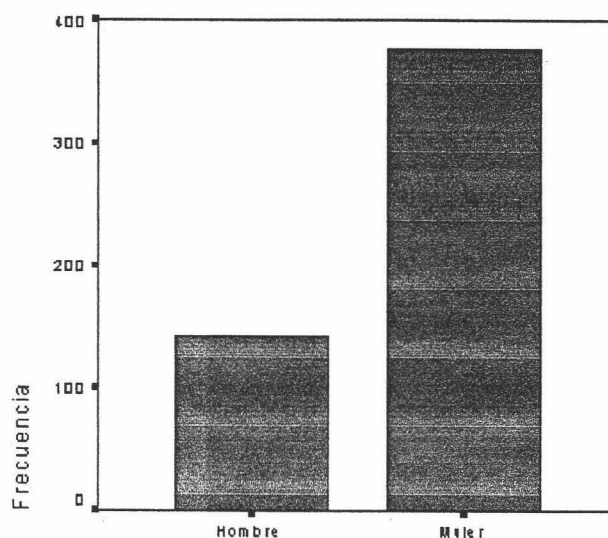


Diagrama de barras de la variable SEXO

FACULTAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Granada	452	86,4	88,1	88,1
	Ceuta	61	11,7	11,9	100,0
	Total	513	98,1	100,0	
Perdidos	0	10	1,9		
Total		523	100,0		

Distribución de frecuencias y porcentajes para la variable FACULTAD

El grueso de la población sobre la que se realiza el estudio pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, con un total de 452 alumnos (86.4%) por 61 que corresponden a la Escuela de Magisterio de Ceuta (11.7%).

Por razones de simplificación, ambos Centros aparecen denominados como “Facultad” en la variable correspondiente.

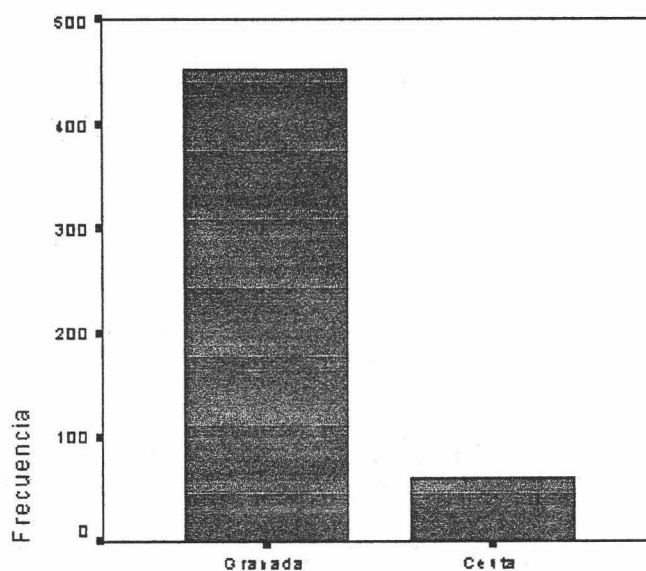


Diagrama de barras de la variable FACULTAD

ESPECIALIDAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Educación especial	66	12,6	12,8	12,8
	Educación infantil	108	20,7	20,9	33,7
	Educación física	101	19,3	19,6	53,3
	Educación primaria	108	20,7	20,9	74,2
	Lengua extranjera	105	20,1	20,3	94,6
	Educación musical	28	5,4	5,4	100,0
	Total	516	98,7	100,0	
Perdidos	,0	7	1,3		
Total		523	100,0		

Distribución de frecuencias y porcentajes para la variable ESPECIALIDAD

La distribución de respuestas entre las distintas especialidades es análoga en la mayoría de los casos. De *Educación Infantil* responden 108 alumnos (20.7%), de *Educación Primaria* 108 alumnos (20.7%), de *Lengua Extranjera* 105 alumnos (20.1%) y de *Educación Física* 101 alumnos (19.3%). De *Educación Especial* responden 66 alumnos (12,6%) y el número menor corresponde a *Educación Musical* con 28 alumnos (5,4%).

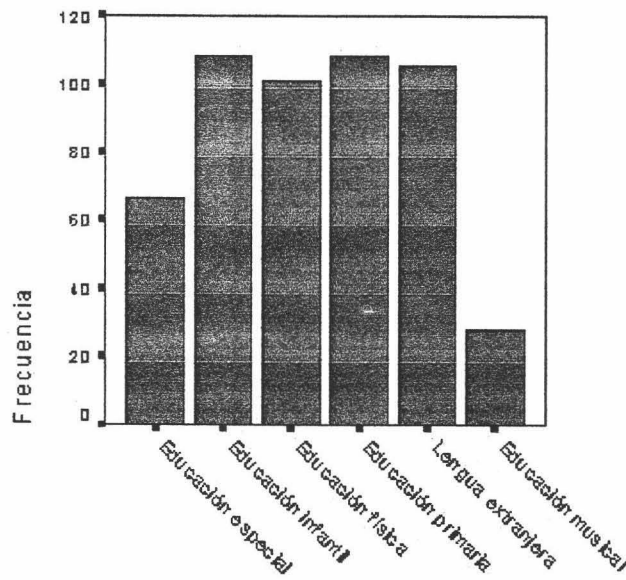


Diagrama de barras de la variable ESPECIALIDAD

SELECTIVIDAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	404	77,2	88,0	88,0
	No	55	10,5	12,0	100,0
	Total	459	87,8	100,0	
Perdidos	0	64	12,2		
Total		523	100,0		

Distribución de frecuencias y porcentajes para la variable APROBÓ SELECTIVIDAD

La gran mayoría de la población, un 77.2%, accede a los estudios de magisterio con la selectividad aprobada.

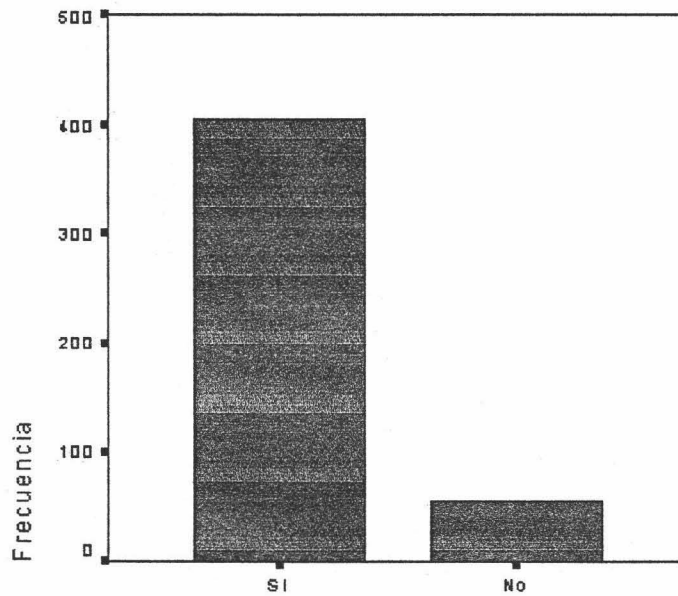


Diagrama de barras de la variable APROBÓ SELECTIVIDAD

APROBÓ SELECTIVIDAD * SEXO

Tabla de contingencia				
		SEXO		Total
		Hombre	Mujer	
APROBOSE	Recuento	117	286	403
	Frecuencia esperada	117,9	285,1	403,0
	% de APROBOSE	29,0%	71,0%	100,0%
	% de SEXO	87,3%	88,3%	88,0%
	% del total	25,5%	62,4%	88,0%
	Residuos corregidos	-,3	,3	
No	Recuento	17	38	55

	Frecuencia esperada	16,1	38,9	55,0
	% de APROBOSE	30,9%	69,1%	100,0%
	% de SEXO	12,7%	11,7%	12,0%
	% del total	3,7%	8,3%	12,0%
	Residuos corregidos	,3	-,3	
Total	Recuento	134	324	458
	Frecuencia esperada	134,0	324,0	458,0
	% de APROBOSE	29,3%	70,7%	100,0%
	% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	29,3%	70,7%	100,0%

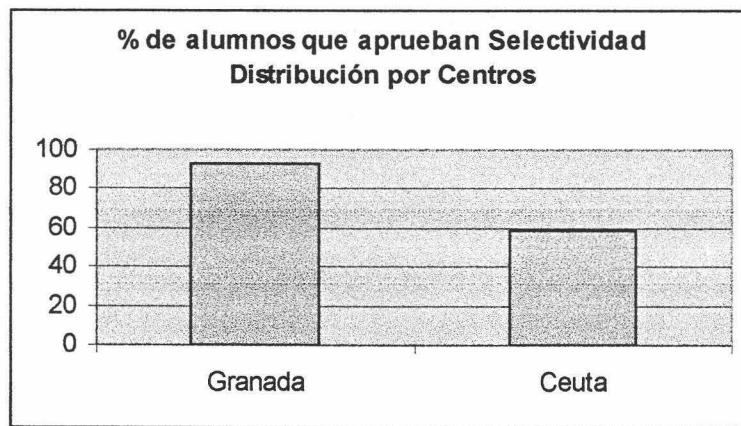
Se aprecia que tanto para los hombres como para las mujeres, la proporción de aprobados y suspensos es equivalente: aprueban 87.3% de los hombres y suspenden el 12.7%, mientras que el 88.3% de las mujeres aprueban, por un 11.7% que suspende (en un 1% aprobaron más mujeres que hombres la selectividad).

APROBÓ SELECTIVIDAD * FACULTAD

		FACULTAD		Total	
		Granada	Ceuta		
APROBOSE	Si	Recuento	369	33	402
		Frecuencia esperada	352,6	49,4	402,0
		% de APROBOSE	91,8%	8,2%	100,0%
		% de FACULTAD	92,3%	58,9%	88,2%
		% del total	80,9%	7,2%	88,2%
		Residuos corregidos	7,2	-7,2	
	No	Recuento	31	23	54
		Frecuencia esperada	47,4	6,6	54,0
		% de APROBOSE	57,4%	42,6%	100,0%

	% de FACULTAD	7,8%	41,1%	11,8%
	% del total	6,8%	5,0%	11,8%
	Residuos corregidos	-7,2	7,2	
Total	Recuento	400	56	456
	Frecuencia esperada	400,0	56,0	456,0
	% de APROBOSE	87,7%	12,3%	100,0%
	% de FACULTAD	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	87,7%	12,3%	100,0%

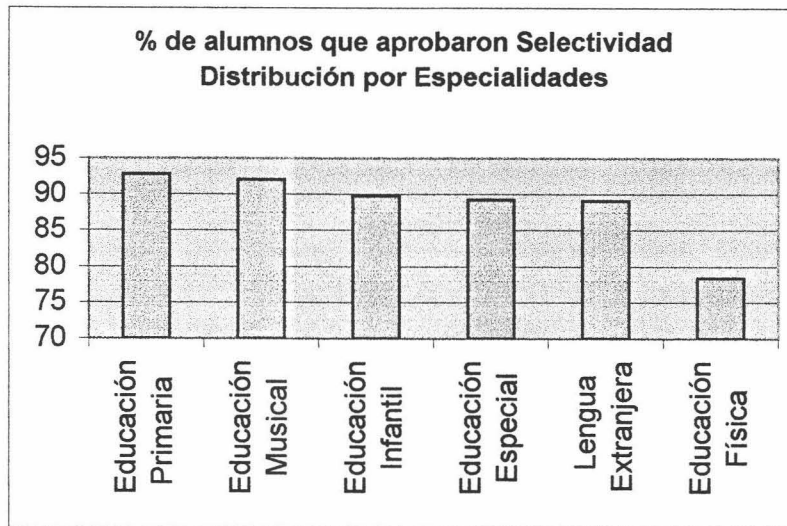
A la vista de los resultados, se comprueba que casi todos los alumnos que estudiaron en Granada aprobaron selectividad (92.3%), mientras que en los alumnos de Ceuta los porcentajes están más igualados (58.9% de aprobados y 41.1%) de suspensos.



APROBÓ SELECTIVIDAD * ESPECIALIDAD

			ESPECIAL						
			Educación especial	Educación infantil	Educación física	Educación primaria	Lengua extranjera	Educación musical	Total
APROBOSE	Si	Recuento	50	88	69	90	82	23	402

Los valores, como se ve, son análogos para todas las Especialidades, a excepción de Educación Física que contiene el menor número de alumnos con Selectividad aprobada aunque sin excesiva diferencia con el resto.



3.2.2. Los motivos de la elección de la carrera

Resultados globales

MOTIVO 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,0	102	19,5	20,3	20,3
	2,0	10	1,9	2,0	22,3
	3,0	142	27,2	28,2	50,5
	4,0	78	14,9	15,5	66,0
	5,0	3	,6	,6	66,6
	6,0	9	1,7	1,8	68,4

7,0	1	,2	,2	68,6
8,0	30	5,7	6,0	74,6
9,0	34	6,5	6,8	81,3
10,0	14	2,7	2,8	84,1
11,0	25	4,8	5,0	89,1
12,0	3	,6	,6	89,7
14,0	8	1,5	1,6	91,3
15,0	5	1,0	1,0	92,2
18,0	5	1,0	1,0	93,2
19,0	1	,2	,2	93,4
21,0	6	1,1	1,2	94,6
22,0	3	,6	,6	95,2
23,0	1	,2	,2	95,4
24,0	1	,2	,2	95,6
25,0	22	4,2	4,4	100,0
Total	503	96,2	100,0	
Perdidos	,0	20	3,8	
Total		523	100,0	

Distribución de frecuencias y porcentajes para la variable MOTIVO 1

El **principal** motivo por el que se inician los estudios de magisterio por orden de importancia es: *Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos* (27.2%), *No pude acceder a otra carrera* (19.5%) y *Me gustaba la enseñanza* (14.9%). Los datos no resultan muy alentadores dado el escaso número de alumnos que manifiestan sentirse atraídos por la docencia en el momento de iniciar la carrera. La suma de “me gustaban los niños y/o trabajar con ellos” y “me gustaba la enseñanza” que, a efectos motivacionales, podemos estimar complementarios, indica que tan sólo un 41% de los alumnos inicia los estudios con una cierta disposición hacia el magisterio. O, dicho de otro modo: un 59%

de alumnos (a nuestro juicio, un elevado porcentaje) se incorpora a estos estudios por razones ajenas al deseo de enseñar u otras análogas.

Resulta, igualmente, destacable consignar que ningún alumno manifiesta como razón prioritaria para cursar magisterio la consideración de que se trata de una carrera corta o tradición o presiones familiares y que tan sólo el 1,5% declara una característica atribuida tradicionalmente al maestro como es el "deseo de ayudar a los demás".

Podemos comparar estos datos con los obtenidos de investigaciones a las que hemos hecho alusión en otro lugar. Hagamos la reserva, no obstante, de que es difícil contrastar exactamente los resultados en tanto que las opciones propuestas en los diferentes cuestionarios tienen matices distintos. Así, Lorenzo y otros (1984) concluyen que el 81% de los alumnos de Granada afirma haber elegido la carrera de magisterio por "vocación", motivo que nosotros hemos omitido en nuestro estudio por su significado genérico. En la de Varela y Ortega (1985) consta que el 37 % de los encuestados declara que estudia magisterio porque "le gusta tratar con niños"; el 23 % porque "tiene vocación"; el 15 % porque "es una carrera a través de la cual puede mejorarse la sociedad" y el 6,22% porque no habían podido matricularse en otro centro universitario (Nuestros datos elevan esta última cifra al 19,5%). En la de Albuerne y otros (1986), aunque expresado de un modo menos explícito, se colige que un grupo numeroso de alumnos se orientaba hacia el magisterio porque "les gustaban los niños". Martín Rojo y otros (1989) concluyen en su trabajo, con alumnos de magisterio de Valladolid, que el 38,3 % de los consultados estudiaban la carrera de magisterio para ejercerla algún día y que el resto (61,6 %) lo hacían por otras razones como que "no tenían más remedio", "no encontraron otra posibilidad", "era una carrera fácil", etc. Los alumnos de magisterio de Castilla-La Mancha, según se desprende del estudio de Ortega y Velasco (1991), alegan como motivos fundamentales para la elección de la carrera y por este orden: "la falta de recursos económicos", "me gustaba tratar con niños" y "tenía vocación". En el estudio de Sánchez Lissen

(1997) se revela que los alumnos de magisterio de Sevilla estiman como el primer factor influyente a la hora de estudiar magisterio el hecho de que “es una carrera corta”, seguido de “proporciona un empleo estable”. Monge, (1993) ofrece los siguientes datos para los alumnos de Cantabria: el 49% ingresó en magisterio porque “le gustaba la profesión docente” y el 26% porque “los resultados de la selectividad le impidieron acceder a otra carrera”. Finalmente, el estudio de Doval (2002) señala como razón principal de los alumnos de Sevilla que “siempre quise ser maestro” (63,9%), seguido de “escasa puntuación en la Selectividad (11,8%).

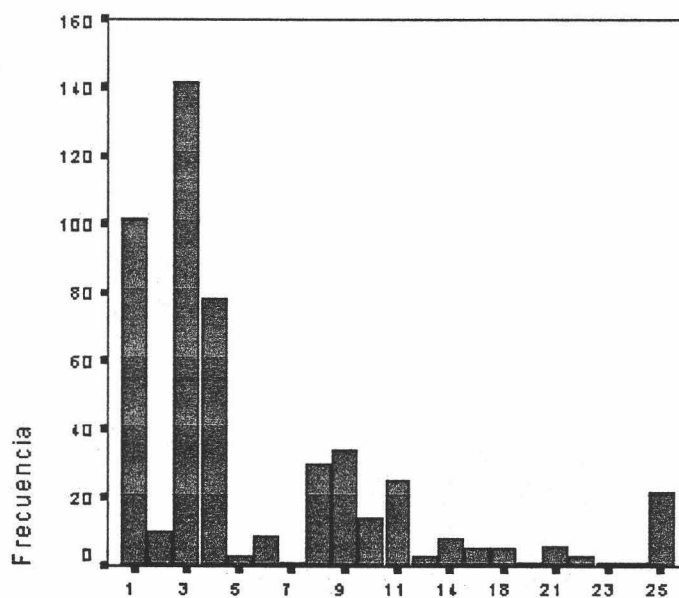


Diagrama de barras de la variable MOTIVO 1

MOTIVO 2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	15	2,9	3,1	3,1

2,0	15	2,9	3,1	6,1
3,0	116	22,2	23,6	29,7
4,0	141	27,0	28,7	58,5
5,0	9	1,7	1,8	60,3
6,0	11	2,1	2,2	62,5
7,0	2	,4	,4	62,9
8,0	26	5,0	5,3	68,2
9,0	40	7,6	8,1	76,4
10,0	9	1,7	1,8	78,2
11,0	16	3,1	3,3	81,5
12,0	4	,8	,8	82,3
13,0	1	,2	,2	82,5
14,0	27	5,2	5,5	88,0
15,0	19	3,6	3,9	91,9
16,0	3	,6	,6	92,5
18,0	8	1,5	1,6	94,1
19,0	13	2,5	2,6	96,7
20,0	1	,2	,2	96,9
21,0	3	,6	,6	97,6
22,0	2	,4	,4	98,0
24,0	1	,2	,2	98,2
25,0	9	1,7	1,8	100,0
Total	491	93,9	100,0	
Perdidos	,0	31	5,9	
	26,0	1	,2	
	Total	32	6,1	
Total	523	100,0		

Distribución de frecuencias y porcentajes para la variable MOTIVO 2

El **segundo** motivo que más peso tiene en la decisión de cursar estudios de magisterio es, por este orden: *Me gustaba la enseñanza (27%)* y *Me gustaban*

los niños y/o trabajar con ellos (22.2%). Estos resultados atenúan, en cierto modo, la contundencia de las consideraciones anteriores aunque no dejamos de advertir que se trata de una segunda opción y, por ello, no determinante de la elección.

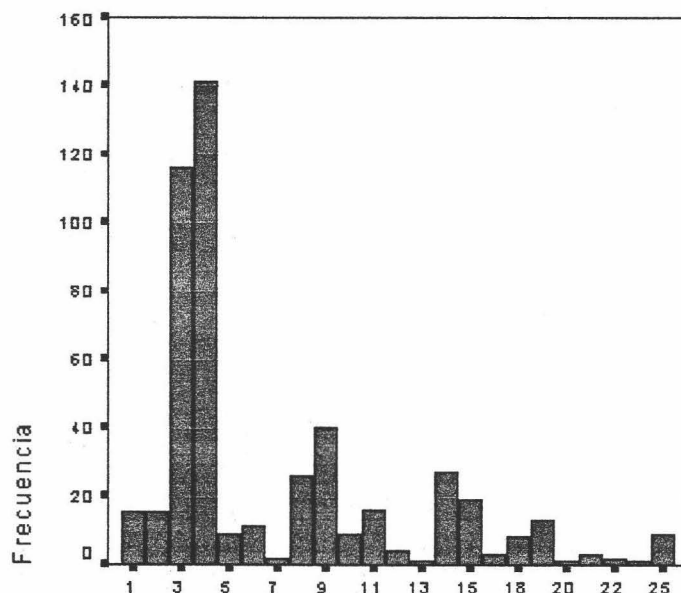


Diagrama de barras de la variable MOTIVO 2

MOTIVO 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,0	22	4,2	4,6	4,6
	2,0	11	2,1	2,3	6,9
	3,0	59	11,3	12,3	19,2
	4,0	74	14,1	15,5	34,7
	5,0	12	2,3	2,5	37,2
	6,0	39	7,5	8,2	45,4
	7,0	1	,2	,2	45,6

	8,0	25	4,8	5,2	50,8
	9,0	23	4,4	4,8	55,6
	10,0	4	,8	,8	56,5
	11,0	12	2,3	2,5	59,0
	12,0	10	1,9	2,1	61,1
	13,0	7	1,3	1,5	62,6
	14,0	38	7,3	7,9	70,5
	15,0	30	5,7	6,3	76,8
	16,0	5	1,0	1,0	77,8
	17,0	2	,4	,4	78,2
	18,0	21	4,0	4,4	82,6
	19,0	26	5,0	5,4	88,1
	20,0	6	1,1	1,3	89,3
	21,0	12	2,3	2,5	91,8
	22,0	10	1,9	2,1	93,9
	23,0	8	1,5	1,7	95,6
	24,0	8	1,5	1,7	97,3
	25,0	13	2,5	2,7	100,0
	Total	478	91,4	100,0	
Perdidos	,0	44	8,4		
	52,0	1	,2		
	Total	45	8,6		
Total		523	100,0		

Distribución de frecuencias y porcentajes para la variable MOTIVO 3

El tercer motivo de importancia para acceder a magisterio es, por este orden: *Me gustaba la enseñanza* (14.1%), *Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos* (11.3%), *Deseaba aprender* (7.5%), *Deseaba ayudar a los demás* (7.3%). Se mantiene la misma distribución que en el caso anterior, aunque con menores porcentajes y se introducen motivos nuevos en la consideración de un número reducido de alumnos. Obsérvese que todos los motivos que aparecen

en segundo y tercer orden mantienen una homogeneidad -se refieren a aspectos intrínsecamente vinculados a la docencia- que no se da, como hemos visto, en los motivos aducidos en primer lugar.

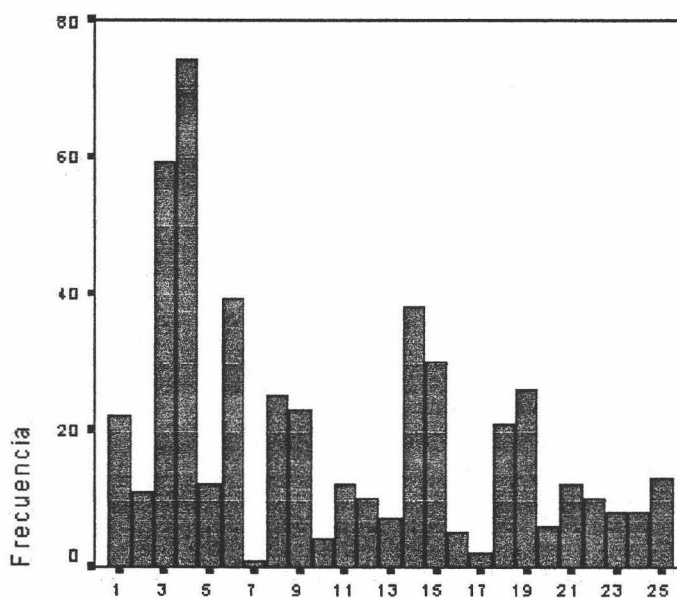


Diagrama de barras de la variable MOTIVO 3

Resultados en función del sexo

MOTIVO 1 * SEXO

Tabla de contingencia					
			SEXO		Total
			Hombre	Mujer	
MOTIVO1	1,0	Recuento	29	72	101
		Frecuencia esperada	27,6	73,4	101,0

		% de MOTIVO1	28,7%	71,3%	100,0%
		% de SEXO	21,2%	19,7%	20,1%
		% del total	5,8%	14,3%	20,1%
		Residuos corregidos	,4	-,4	
	2,0	Recuento	4	6	10
		Frecuencia esperada	2,7	7,3	10,0
		% de MOTIVO1	40,0%	60,0%	100,0%
		% de SEXO	2,9%	1,6%	2,0%
		% del total	,8%	1,2%	2,0%
		Residuos corregidos	,9	-,9	
	3,0	Recuento	20	122	142
		Frecuencia esperada	38,8	103,2	142,0
		% de MOTIVO1	14,1%	85,9%	100,0%
		% de SEXO	14,6%	33,4%	28,3%
		% del total	4,0%	24,3%	28,3%
		Residuos corregidos	-4,2	4,2	
	4,0	Recuento	20	58	78
		Frecuencia esperada	21,3	56,7	78,0
		% de MOTIVO1	25,6%	74,4%	100,0%
		% de SEXO	14,6%	15,9%	15,5%
		% del total	4,0%	11,6%	15,5%
		Residuos corregidos	-,4	,4	
	5,0	Recuento	1	2	3
		Frecuencia esperada	,8	2,2	3,0
		% de MOTIVO1	33,3%	66,7%	100,0%
		% de SEXO	,7%	,5%	,6%
		% del total	,2%	,4%	,6%
		Residuos corregidos	,2	-,2	
	6,0	Recuento	2	7	9
		Frecuencia esperada	2,5	6,5	9,0
		% de MOTIVO1	22,2%	77,8%	100,0%

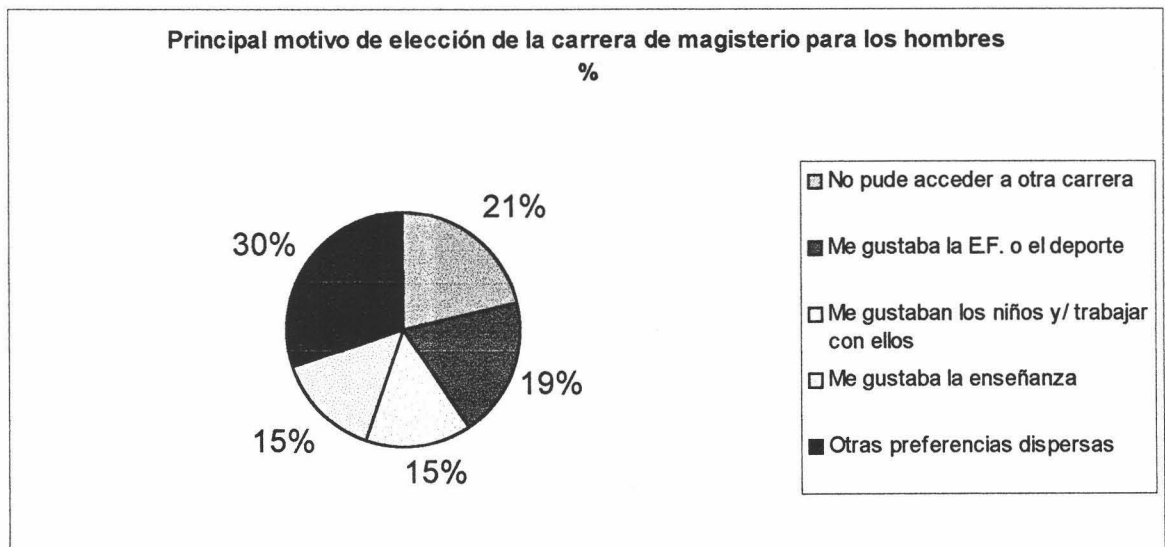
	% de SEXO	1,5%	1,9%	1,8%
	% del total	,4%	1,4%	1,8%
	Residuos corregidos	-,3	,3	
7,0	Recuento	0	1	1
	Frecuencia esperada	,3	,7	1,0
	% de MOTIVO1	,0%	100,0%	100,0%
	% de SEXO	,0%	,3%	,2%
	% del total	,0%	,2%	,2%
	Residuos corregidos	-,6	,6	
8,0	Recuento	5	25	30
	Frecuencia esperada	8,2	21,8	30,0
	% de MOTIVO1	16,7%	83,3%	100,0%
	% de SEXO	3,6%	6,8%	6,0%
	% del total	1,0%	5,0%	6,0%
	Residuos corregidos	-1,3	1,3	
9,0	Recuento	26	8	34
	Frecuencia esperada	9,3	24,7	34,0
	% de MOTIVO1	76,5%	23,5%	100,0%
	% de SEXO	19,0%	2,2%	6,8%
	% del total	5,2%	1,6%	6,8%
	Residuos corregidos	6,7	-6,7	
10,0	Recuento	6	8	14
	Frecuencia esperada	3,8	10,2	14,0
	% de MOTIVO1	42,9%	57,1%	100,0%
	% de SEXO	4,4%	2,2%	2,8%
	% del total	1,2%	1,6%	2,8%
	Residuos corregidos	1,3	-1,3	
11,0	Recuento	3	22	25
	Frecuencia esperada	6,8	18,2	25,0
	% de MOTIVO1	12,0%	88,0%	100,0%
	% de SEXO	2,2%	6,0%	5,0%

		% del total	,6%	4,4%	5,0%
		Residuos corregidos	-1,8	1,8	
12,0		Recuento	1	2	3
		Frecuencia esperada	,8	2,2	3,0
		% de MOTIVO1	33,3%	66,7%	100,0%
		% de SEXO	,7%	,5%	,6%
		% del total	,2%	,4%	,6%
		Residuos corregidos	,2	-2	
14,0		Recuento	1	7	8
		Frecuencia esperada	2,2	5,8	8,0
		% de MOTIVO1	12,5%	87,5%	100,0%
		% de SEXO	,7%	1,9%	1,6%
		% del total	,2%	1,4%	1,6%
		Residuos corregidos	-,9	,9	
15,0		Recuento	3	2	5
		Frecuencia esperada	1,4	3,6	5,0
		% de MOTIVO1	60,0%	40,0%	100,0%
		% de SEXO	2,2%	,5%	1,0%
		% del total	,6%	,4%	1,0%
		Residuos corregidos	1,7	-1,7	
18,0		Recuento	3	2	5
		Frecuencia esperada	1,4	3,6	5,0
		% de MOTIVO1	60,0%	40,0%	100,0%
		% de SEXO	2,2%	,5%	1,0%
		% del total	,6%	,4%	1,0%
		Residuos corregidos	1,7	-1,7	
19,0		Recuento	0	1	1
		Frecuencia esperada	,3	,7	1,0
		% de MOTIVO1	,0%	100,0%	100,0%
		% de SEXO	,0%	,3%	,2%
		% del total	,0%	,2%	,2%

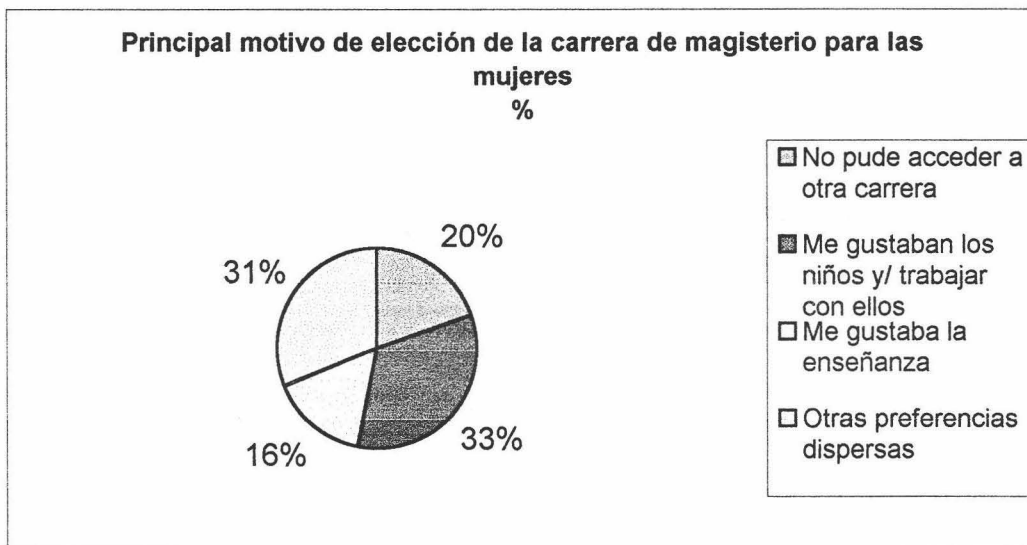
	Residuos corregidos	-,6	,6	
21,0	Recuento	2	4	6
	Frecuencia esperada	1,6	4,4	6,0
	% de MOTIVO1	33,3%	66,7%	100,0%
	% de SEXO	1,5%	1,1%	1,2%
	% del total	,4%	,8%	1,2%
	Residuos corregidos	,3	-,3	
22,0	Recuento	1	2	3
	Frecuencia esperada	,8	2,2	3,0
	% de MOTIVO1	33,3%	66,7%	100,0%
	% de SEXO	,7%	,5%	,6%
	% del total	,2%	,4%	,6%
	Residuos corregidos	,2	-,2	
23,0	Recuento	1	0	1
	Frecuencia esperada	,3	,7	1,0
	% de MOTIVO1	100,0%	,0%	100,0%
	% de SEXO	,7%	,0%	,2%
	% del total	,2%	,0%	,2%
	Residuos corregidos	1,6	-1,6	
24,0	Recuento	0	1	1
	Frecuencia esperada	,3	,7	1,0
	% de MOTIVO1	,0%	100,0%	100,0%
	% de SEXO	,0%	,3%	,2%
	% del total	,0%	,2%	,2%
	Residuos corregidos	-,6	,6	
25,0	Recuento	9	13	22
	Frecuencia esperada	6,0	16,0	22,0
	% de MOTIVO1	40,9%	59,1%	100,0%
	% de SEXO	6,6%	3,6%	4,4%
	% del total	1,8%	2,6%	4,4%
	Residuos corregidos	1,5	-1,5	

Total	Recuento	137	365	502
	Frecuencia esperada	137,0	365,0	502,0
	% de MOTIVO1	27,3%	72,7%	100,0%
	% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	27,3%	72,7%	100,0%

En el estudio del **principal** motivo por el que eligieron estudiar magisterio, puede apreciarse como para los hombres, las respuestas preferidas son: *No pude acceder a otra carrera* (21,2%); *Me gustaba la Educación Física y/o el deporte* (19%); *Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos* (14,6%); *Me gustaba la enseñanza* (14,6%). En el estudio de García Ortiz (1983) sobre el peso de los factores socioeconómicos en la elección de la carrera, aparece que, para los hombres, el principal motivo es que se trata de “una carrera corta” y para las mujeres que es “bastante independiente”. El 52% de las alumnas de la Universidad de Cantabria (Monge, 1993) declaran como principal motivo que “les gustaba la profesión docente”, frente al 31,8% de los alumnos. Ya hemos advertido que, como quiera que las opciones de respuesta son diferentes, los datos de ambos trabajos resultan difícilmente comparables.



Para las mujeres las respuestas preferidas son: *Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos* (33,4%); *No pude acceder a otra carrera* (19,7%); *Me gustaba la enseñanza* (15,9%).



Los dos principales motivos que impulsan a los alumnos varones a iniciar los estudios de magisterio están estrechamente relacionados. La Especialidad de magisterio con mayor volumen de hombres matriculados es Educación Física y para buena parte de ellos estos estudios, o bien constituyen un objetivo secundario, al no haber podido ingresar directamente en la Facultad de Educación Física o un medio para acceder a ella. En el caso de las mujeres, domina la atracción por los niños y, en segundo lugar, la imposibilidad de cursar otra carrera. Con valores análogos al tercer motivo que se aduce y que es el interés por la enseñanza.

MOTIVO 2 * SEXO

Tabla de contingencia

	SEXO		Total
	Hombre	Mujer	

MOTIVO2	1,0	Recuento	6	9	15
		Frecuencia esperada	4,0	11,0	15,0
		% de MOTIVO2	40,0%	60,0%	100,0%
		% de SEXO	4,6%	2,5%	3,1%
		% del total	1,2%	1,8%	3,1%
		Residuos corregidos	1,2	-1,2	
	2,0	Recuento	9	6	15
		Frecuencia esperada	4,0	11,0	15,0
		% de MOTIVO2	60,0%	40,0%	100,0%
		% de SEXO	6,9%	1,7%	3,1%
		% del total	1,8%	1,2%	3,1%
		Residuos corregidos	3,0	-3,0	
	3,0	Recuento	28	87	115
		Frecuencia esperada	30,5	84,5	115,0
		% de MOTIVO2	24,3%	75,7%	100,0%
		% de SEXO	21,5%	24,2%	23,5%
		% del total	5,7%	17,8%	23,5%
		Residuos corregidos	-,6	,6	
	4,0	Recuento	29	112	141
		Frecuencia esperada	37,4	103,6	141,0
		% de MOTIVO2	20,6%	79,4%	100,0%
		% de SEXO	22,3%	31,1%	28,8%
		% del total	5,9%	22,9%	28,8%
		Residuos corregidos	-1,9	1,9	
5,0	Recuento	3	6	9	
	Frecuencia esperada	2,4	6,6	9,0	
	% de MOTIVO2	33,3%	66,7%	100,0%	
	% de SEXO	2,3%	1,7%	1,8%	
	% del total	,6%	1,2%	1,8%	
	Residuos corregidos	,5	-,5		
6,0	Recuento	2	9	11	

		Frecuencia esperada	2,9	8,1	11,0
		% de MOTIVO2	18,2%	81,8%	100,0%
		% de SEXO	1,5%	2,5%	2,2%
		% del total	,4%	1,8%	2,2%
		Residuos corregidos	-,6	,6	
	7,0	Recuento	0	2	2
		Frecuencia esperada	,5	1,5	2,0
		% de MOTIVO2	,0%	100,0%	100,0%
		% de SEXO	,0%	,6%	,4%
		% del total	,0%	,4%	,4%
		Residuos corregidos	-,9	,9	
	8,0	Recuento	4	22	26
		Frecuencia esperada	6,9	19,1	26,0
		% de MOTIVO2	15,4%	84,6%	100,0%
		% de SEXO	3,1%	6,1%	5,3%
		% del total	,8%	4,5%	5,3%
		Residuos corregidos	-1,3	1,3	
	9,0	Recuento	18	22	40
		Frecuencia esperada	10,6	29,4	40,0
		% de MOTIVO2	45,0%	55,0%	100,0%
		% de SEXO	13,8%	6,1%	8,2%
		% del total	3,7%	4,5%	8,2%
		Residuos corregidos	2,8	-2,8	
	10,0	Recuento	4	5	9
		Frecuencia esperada	2,4	6,6	9,0
		% de MOTIVO2	44,4%	55,6%	100,0%
		% de SEXO	3,1%	1,4%	1,8%
		% del total	,8%	1,0%	1,8%
		Residuos corregidos	1,2	-1,2	
	11,0	Recuento	2	14	16
		Frecuencia esperada	4,2	11,8	16,0

	% de MOTIVO2	12,5%	87,5%	100,0%
	% de SEXO	1,5%	3,9%	3,3%
	% del total	,4%	2,9%	3,3%
	Residuos corregidos	-1,3	1,3	
12,0	Recuento	2	2	4
	Frecuencia esperada	1,1	2,9	4,0
	% de MOTIVO2	50,0%	50,0%	100,0%
	% de SEXO	1,5%	,6%	,8%
	% del total	,4%	,4%	,8%
	Residuos corregidos	1,1	-1,1	
13,0	Recuento	0	1	1
	Frecuencia esperada	,3	,7	1,0
	% de MOTIVO2	,0%	100,0%	100,0%
	% de SEXO	,0%	,3%	,2%
	% del total	,0%	,2%	,2%
	Residuos corregidos	-,6	,6	
14,0	Recuento	1	26	27
	Frecuencia esperada	7,2	19,8	27,0
	% de MOTIVO2	3,7%	96,3%	100,0%
	% de SEXO	,8%	7,2%	5,5%
	% del total	,2%	5,3%	5,5%
	Residuos corregidos	-2,8	2,8	
15,0	Recuento	11	8	19
	Frecuencia esperada	5,0	14,0	19,0
	% de MOTIVO2	57,9%	42,1%	100,0%
	% de SEXO	8,5%	2,2%	3,9%
	% del total	2,2%	1,6%	3,9%
	Residuos corregidos	3,2	-3,2	
16,0	Recuento	0	3	3
	Frecuencia esperada	,8	2,2	3,0
	% de MOTIVO2	,0%	100,0%	100,0%

	% de SEXO	,0%	,8%	,6%
	% del total	,0%	,6%	,6%
	Residuos corregidos	-1,0	1,0	
18,0	Recuento	2	6	8
	Frecuencia esperada	2,1	5,9	8,0
	% de MOTIVO2	25,0%	75,0%	100,0%
	% de SEXO	1,5%	1,7%	1,6%
	% del total	,4%	1,2%	1,6%
	Residuos corregidos	-,1	,1	
19,0	Recuento	4	9	13
	Frecuencia esperada	3,4	9,6	13,0
	% de MOTIVO2	30,8%	69,2%	100,0%
	% de SEXO	3,1%	2,5%	2,7%
	% del total	,8%	1,8%	2,7%
	Residuos corregidos	,4	-,4	
20,0	Recuento	0	1	1
	Frecuencia esperada	,3	,7	1,0
	% de MOTIVO2	,0%	100,0%	100,0%
	% de SEXO	,0%	,3%	,2%
	% del total	,0%	,2%	,2%
	Residuos corregidos	-,6	,6	
21,0	Recuento	1	2	3
	Frecuencia esperada	,8	2,2	3,0
	% de MOTIVO2	33,3%	66,7%	100,0%
	% de SEXO	,8%	,6%	,6%
	% del total	,2%	,4%	,6%
	Residuos corregidos	,3	-,3	
22,0	Recuento	0	2	2
	Frecuencia esperada	,5	1,5	2,0
	% de MOTIVO2	,0%	100,0%	100,0%
	% de SEXO	,0%	,6%	,4%

		% del total	,0%	,4%	,4%
		Residuos corregidos	-,9	,9	
	24,0	Recuento	1	0	1
		Frecuencia esperada	,3	,7	1,0
		% de MOTIVO2	100,0%	,0%	100,0%
		% de SEXO	,8%	,0%	,2%
		% del total	,2%	,0%	,2%
		Residuos corregidos	1,7	-1,7	
	25,0	Recuento	3	6	9
		Frecuencia esperada	2,4	6,6	9,0
		% de MOTIVO2	33,3%	66,7%	100,0%
		% de SEXO	2,3%	1,7%	1,8%
		% del total	,6%	1,2%	1,8%
		Residuos corregidos	,5	-,5	
Total		Recuento	130	360	490
		Frecuencia esperada	130,0	360,0	490,0
		% de MOTIVO2	26,5%	73,5%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	26,5%	73,5%	100,0%

El **segundo** motivo invocado por los hombres para cursar magisterio es el siguiente, por el orden indicado: *Me gustaba la enseñanza; Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos; Me gustaba la Educación Física y/o el Deporte*. Y para las mujeres: *Me gustaba la enseñanza; Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos*. Obsérvese que, cuando se trata del segundo motivo aducido, predominan los que hacen referencia a la atracción por la enseñanza y/o por los niños, tanto en hombres como mujeres. Esto parece indicar que existe un cierto sustrato de identificación con los propósitos de la carrera.

MOTIVO 3 * SEXO

Tabla de contingencia					
		SEXO		Total	
		Hombre	Mujer		
MOTIVO3	1,0	Recuento	8	14	22
		Frecuencia esperada	6,0	16,0	22,0
		% de MOTIVO3	36,4%	63,6%	100,0%
		% de SEXO	6,1%	4,0%	4,6%
		% del total	1,7%	2,9%	4,6%
		Residuos corregidos	1,0	-1,0	
	2,0	Recuento	7	4	11
		Frecuencia esperada	3,0	8,0	11,0
		% de MOTIVO3	63,6%	36,4%	100,0%
		% de SEXO	5,3%	1,2%	2,3%
		% del total	1,5%	,8%	2,3%
		Residuos corregidos	2,7	-2,7	
	3,0	Recuento	14	45	59
		Frecuencia esperada	16,2	42,8	59,0
		% de MOTIVO3	23,7%	76,3%	100,0%
		% de SEXO	10,7%	13,0%	12,4%
		% del total	2,9%	9,4%	12,4%
		Residuos corregidos	-,7	,7	
	4,0	Recuento	18	55	73
		Frecuencia esperada	20,0	53,0	73,0
% de MOTIVO3		24,7%	75,3%	100,0%	
% de SEXO		13,7%	15,9%	15,3%	
% del total		3,8%	11,5%	15,3%	
Residuos corregidos		-,6	,6		
5,0	Recuento	4	8	12	
	Frecuencia esperada	3,3	8,7	12,0	

		% de MOTIVO3	33,3%	66,7%	100,0%
		% de SEXO	3,1%	2,3%	2,5%
		% del total	,8%	1,7%	2,5%
		Residuos corregidos	,5	-,5	
	6,0	Recuento	3	36	39
		Frecuencia esperada	10,7	28,3	39,0
		% de MOTIVO3	7,7%	92,3%	100,0%
		% de SEXO	2,3%	10,4%	8,2%
		% del total	,6%	7,5%	8,2%
		Residuos corregidos	-2,9	2,9	
	7,0	Recuento	0	1	1
		Frecuencia esperada	,3	,7	1,0
		% de MOTIVO3	,0%	100,0%	100,0%
		% de SEXO	,0%	,3%	,2%
		% del total	,0%	,2%	,2%
		Residuos corregidos	-,6	,6	
	8,0	Recuento	6	19	25
		Frecuencia esperada	6,9	18,1	25,0
		% de MOTIVO3	24,0%	76,0%	100,0%
		% de SEXO	4,6%	5,5%	5,2%
		% del total	1,3%	4,0%	5,2%
		Residuos corregidos	-,4	,4	
	9,0	Recuento	16	7	23
		Frecuencia esperada	6,3	16,7	23,0
		% de MOTIVO3	69,6%	30,4%	100,0%
		% de SEXO	12,2%	2,0%	4,8%
		% del total	3,4%	1,5%	4,8%
		Residuos corregidos	4,6	-4,6	
	10,0	Recuento	1	3	4
		Frecuencia esperada	1,1	2,9	4,0
		% de MOTIVO3	25,0%	75,0%	100,0%

	% de SEXO	,8%	,9%	,8%
	% del total	,2%	,6%	,8%
	Residuos corregidos	-,1	,1	
11,0	Recuento	0	12	12
	Frecuencia esperada	3,3	8,7	12,0
	% de MOTIVO3	,0%	100,0%	100,0%
	% de SEXO	,0%	3,5%	2,5%
	% del total	,0%	2,5%	2,5%
	Residuos corregidos	-2,2	2,2	
12,0	Recuento	6	4	10
	Frecuencia esperada	2,7	7,3	10,0
	% de MOTIVO3	60,0%	40,0%	100,0%
	% de SEXO	4,6%	1,2%	2,1%
	% del total	1,3%	,8%	2,1%
	Residuos corregidos	2,3	-2,3	
13,0	Recuento	3	4	7
	Frecuencia esperada	1,9	5,1	7,0
	% de MOTIVO3	42,9%	57,1%	100,0%
	% de SEXO	2,3%	1,2%	1,5%
	% del total	,6%	,8%	1,5%
	Residuos corregidos	,9	-,9	
14,0	Recuento	4	34	38
	Frecuencia esperada	10,4	27,6	38,0
	% de MOTIVO3	10,5%	89,5%	100,0%
	% de SEXO	3,1%	9,8%	8,0%
	% del total	,8%	7,1%	8,0%
	Residuos corregidos	-2,4	2,4	
15,0	Recuento	7	23	30
	Frecuencia esperada	8,2	21,8	30,0
	% de MOTIVO3	23,3%	76,7%	100,0%
	% de SEXO	5,3%	6,6%	6,3%

	% del total	1,5%	4,8%	6,3%
	Residuos corregidos	-,5	,5	
16,0	Recuento	2	3	5
	Frecuencia esperada	1,4	3,6	5,0
	% de MOTIVO3	40,0%	60,0%	100,0%
	% de SEXO	1,5%	,9%	1,0%
	% del total	,4%	,6%	1,0%
	Residuos corregidos	,6	-,6	
17,0	Recuento	0	2	2
	Frecuencia esperada	,5	1,5	2,0
	% de MOTIVO3	,0%	100,0%	100,0%
	% de SEXO	,0%	,6%	,4%
	% del total	,0%	,4%	,4%
	Residuos corregidos	-,9	,9	
18,0	Recuento	5	16	21
	Frecuencia esperada	5,8	15,2	21,0
	% de MOTIVO3	23,8%	76,2%	100,0%
	% de SEXO	3,8%	4,6%	4,4%
	% del total	1,0%	3,4%	4,4%
	Residuos corregidos	-,4	,4	
19,0	Recuento	10	16	26
	Frecuencia esperada	7,1	18,9	26,0
	% de MOTIVO3	38,5%	61,5%	100,0%
	% de SEXO	7,6%	4,6%	5,5%
	% del total	2,1%	3,4%	5,5%
	Residuos corregidos	1,3	-1,3	
20,0	Recuento	2	4	6
	Frecuencia esperada	1,6	4,4	6,0
	% de MOTIVO3	33,3%	66,7%	100,0%
	% de SEXO	1,5%	1,2%	1,3%
	% del total	,4%	,8%	1,3%

	Residuos corregidos	,3	-,3	
21,0	Recuento	0	12	12
	Frecuencia esperada	3,3	8,7	12,0
	% de MOTIVO3	,0%	100,0%	100,0%
	% de SEXO	,0%	3,5%	2,5%
	% del total	,0%	2,5%	2,5%
	Residuos corregidos	-2,2	2,2	
22,0	Recuento	4	6	10
	Frecuencia esperada	2,7	7,3	10,0
	% de MOTIVO3	40,0%	60,0%	100,0%
	% de SEXO	3,1%	1,7%	2,1%
	% del total	,8%	1,3%	2,1%
	Residuos corregidos	,9	-,9	
23,0	Recuento	4	4	8
	Frecuencia esperada	2,2	5,8	8,0
	% de MOTIVO3	50,0%	50,0%	100,0%
	% de SEXO	3,1%	1,2%	1,7%
	% del total	,8%	,8%	1,7%
	Residuos corregidos	1,4	-1,4	
24,0	Recuento	2	6	8
	Frecuencia esperada	2,2	5,8	8,0
	% de MOTIVO3	25,0%	75,0%	100,0%
	% de SEXO	1,5%	1,7%	1,7%
	% del total	,4%	1,3%	1,7%
	Residuos corregidos	-,2	,2	
25,0	Recuento	5	8	13
	Frecuencia esperada	3,6	9,4	13,0
	% de MOTIVO3	38,5%	61,5%	100,0%
	% de SEXO	3,8%	2,3%	2,7%
	% del total	1,0%	1,7%	2,7%
	Residuos corregidos	,9	-,9	

Total	Recuento	131	346	477
	Frecuencia esperada	131,0	346,0	477,0
	% de MOTIVO3	27,5%	72,5%	100,0%
	% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	27,5%	72,5%	100,0%

El tercer motivo declarado para estudiar magisterio es, en los hombres: *Me gustaba la enseñanza; Me gustaba la Educación Física y/o el Deporte; Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos.* Para las mujeres, aunque los porcentajes están muy dispersos, las respuestas preferidas son: *Me gustaba la enseñanza; Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos; Deseaba aprender.* Esta elección refuerza la idea que hemos expuesto anteriormente en el sentido de que existe, para una mayoría del alumnado masculino y femenino, una cierta disposición –aunque sea secundaria- hacia el objeto de la carrera de magisterio que es la enseñanza y el trabajo con niños.

Resultados en función del Centro

MOTIVO 1 * FACULTAD

		FACULTAD		Total	
		Granada	Ceuta		
MOTIVO1	1,0	Recuento	90	12	102
		Frecuencia esperada	89,7	12,3	102,0
		% de MOTIVO1	88,2%	11,8%	100,0%
		% de FACULTAD	20,6%	20,0%	20,5%
		% del total	18,1%	2,4%	20,5%
	Residuos corregidos	,1	-,1		
	2,0	Recuento	7	3	10

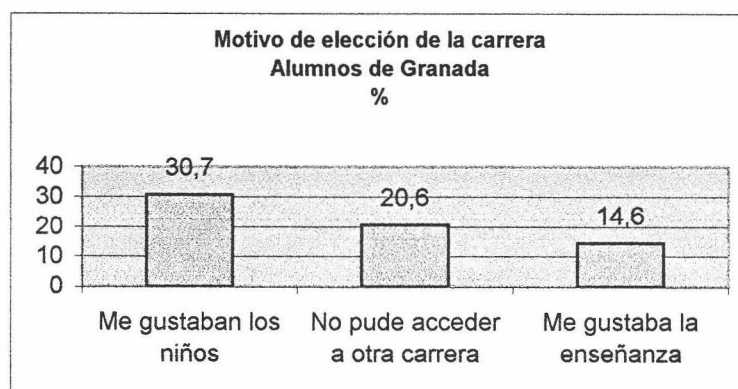
		Frecuencia esperada	8,8	1,2	10,0
		% de MOTIVO1	70,0%	30,0%	100,0%
		% de FACULTAD	1,6%	5,0%	2,0%
		% del total	1,4%	,6%	2,0%
		Residuos corregidos	-1,8	1,8	
	3,0	Recuento	134	8	142
		Frecuencia esperada	124,9	17,1	142,0
		% de MOTIVO1	94,4%	5,6%	100,0%
		% de FACULTAD	30,7%	13,3%	28,6%
		% del total	27,0%	1,6%	28,6%
		Residuos corregidos	2,8	-2,8	
	4,0	Recuento	64	10	74
		Frecuencia esperada	65,1	8,9	74,0
		% de MOTIVO1	86,5%	13,5%	100,0%
		% de FACULTAD	14,6%	16,7%	14,9%
		% del total	12,9%	2,0%	14,9%
		Residuos corregidos	-,4	,4	
	5,0	Recuento	3	0	3
		Frecuencia esperada	2,6	,4	3,0
		% de MOTIVO1	100,0%	,0%	100,0%
		% de FACULTAD	,7%	,0%	,6%
		% del total	,6%	,0%	,6%
		Residuos corregidos	,6	-,6	
	6,0	Recuento	6	3	9
		Frecuencia esperada	7,9	1,1	9,0
		% de MOTIVO1	66,7%	33,3%	100,0%
		% de FACULTAD	1,4%	5,0%	1,8%
		% del total	1,2%	,6%	1,8%
		Residuos corregidos	-2,0	2,0	
	7,0	Recuento	1	0	1
		Frecuencia esperada	,9	,1	1,0

		% de MOTIVO1	100,0%	,0%	100,0%
		% de FACULTAD	,2%	,0%	,2%
		% del total	,2%	,0%	,2%
		Residuos corregidos	,4	-,4	
	8,0	Recuento	27	2	29
		Frecuencia esperada	25,5	3,5	29,0
		% de MOTIVO1	93,1%	6,9%	100,0%
		% de FACULTAD	6,2%	3,3%	5,8%
		% del total	5,4%	,4%	5,8%
		Residuos corregidos	,9	-,9	
	9,0	Recuento	26	8	34
		Frecuencia esperada	29,9	4,1	34,0
		% de MOTIVO1	76,5%	23,5%	100,0%
		% de FACULTAD	5,9%	13,3%	6,8%
		% del total	5,2%	1,6%	6,8%
		Residuos corregidos	-2,1	2,1	
	10,0	Recuento	11	3	14
		Frecuencia esperada	12,3	1,7	14,0
		% de MOTIVO1	78,6%	21,4%	100,0%
		% de FACULTAD	2,5%	5,0%	2,8%
		% del total	2,2%	,6%	2,8%
		Residuos corregidos	-1,1	1,1	
	11,0	Recuento	25	0	25
		Frecuencia esperada	22,0	3,0	25,0
		% de MOTIVO1	100,0%	,0%	100,0%
		% de FACULTAD	5,7%	,0%	5,0%
		% del total	5,0%	,0%	5,0%
		Residuos corregidos	1,9	-1,9	
	12,0	Recuento	2	1	3
		Frecuencia esperada	2,6	,4	3,0
		% de MOTIVO1	66,7%	33,3%	100,0%

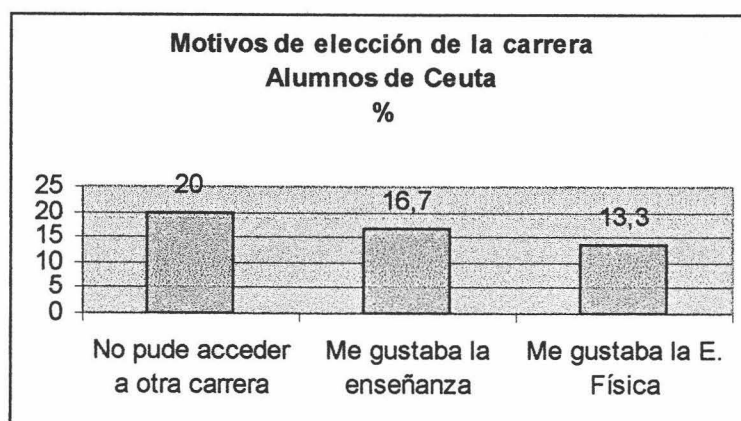
	% de FACULTAD	,5%	1,7%	,6%
	% del total	,4%	,2%	,6%
	Residuos corregidos	-1,1	1,1	
14,0	Recuento	8	0	8
	Frecuencia esperada	7,0	1,0	8,0
	% de MOTIVO1	100,0%	,0%	100,0%
	% de FACULTAD	1,8%	,0%	1,6%
	% del total	1,6%	,0%	1,6%
	Residuos corregidos	1,1	-1,1	
15,0	Recuento	4	1	5
	Frecuencia esperada	4,4	,6	5,0
	% de MOTIVO1	80,0%	20,0%	100,0%
	% de FACULTAD	,9%	1,7%	1,0%
	% del total	,8%	,2%	1,0%
	Residuos corregidos	-,5	,5	
18,0	Recuento	4	1	5
	Frecuencia esperada	4,4	,6	5,0
	% de MOTIVO1	80,0%	20,0%	100,0%
	% de FACULTAD	,9%	1,7%	1,0%
	% del total	,8%	,2%	1,0%
	Residuos corregidos	-,5	,5	
19,0	Recuento	0	1	1
	Frecuencia esperada	,9	,1	1,0
	% de MOTIVO1	,0%	100,0%	100,0%
	% de FACULTAD	,0%	1,7%	,2%
	% del total	,0%	,2%	,2%
	Residuos corregidos	-2,7	2,7	
21,0	Recuento	5	1	6
	Frecuencia esperada	5,3	,7	6,0
	% de MOTIVO1	83,3%	16,7%	100,0%
	% de FACULTAD	1,1%	1,7%	1,2%

		% del total	1,0%	,2%	1,2%
		Residuos corregidos	-,3	,3	
	22,0	Recuento	2	1	3
		Frecuencia esperada	2,6	,4	3,0
		% de MOTIVO1	66,7%	33,3%	100,0%
		% de FACULTAD	,5%	1,7%	,6%
		% del total	,4%	,2%	,6%
		Residuos corregidos	-1,1	1,1	
	23,0	Recuento	1	0	1
		Frecuencia esperada	,9	,1	1,0
		% de MOTIVO1	100,0%	,0%	100,0%
		% de FACULTAD	,2%	,0%	,2%
		% del total	,2%	,0%	,2%
		Residuos corregidos	,4	-,4	
	24,0	Recuento	1	0	1
		Frecuencia esperada	,9	,1	1,0
		% de MOTIVO1	100,0%	,0%	100,0%
		% de FACULTAD	,2%	,0%	,2%
		% del total	,2%	,0%	,2%
		Residuos corregidos	,4	-,4	
	25,0	Recuento	16	5	21
		Frecuencia esperada	18,5	2,5	21,0
		% de MOTIVO1	76,2%	23,8%	100,0%
		% de FACULTAD	3,7%	8,3%	4,2%
		% del total	3,2%	1,0%	4,2%
		Residuos corregidos	-1,7	1,7	
Total		Recuento	437	60	497
		Frecuencia esperada	437,0	60,0	497,0
		% de MOTIVO1	87,9%	12,1%	100,0%
		% de FACULTAD	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	87,9%	12,1%	100,0%

De los datos se desprende que los motivos más frecuentes son, para los alumnos que estudian en Granada y por este orden: *Me gustaban los niños* (30,7%), *No pude acceder a otra carrera* (20,6%) y *Me gustaba la enseñanza* (14,6%).



Para los alumnos de Ceuta los motivos principales fueron: *No pude acceder a otra carrera* (20%), *Me gustaba la enseñanza* (16,7%) y *Me gustaba la Educación Física y/o el Deporte*(13,3%). En el caso de Ceuta, podría presumirse un alto valor para la opción "*No pude acceder a otra carrera*" pero, aunque aparece en primer lugar, el porcentaje de alumnos que la invocan es análogo al de Granada.



MOTIVO 2 * FACULTAD

Tabla de contingencia					
		FACULTAD		Total	
		Granada	Ceuta		
MOTIVO2	1,0	Recuento	12	3	15
		Frecuencia esperada	13,3	1,7	15,0
		% de MOTIVO2	80,0%	20,0%	100,0%
		% de FACULTAD	2,8%	5,5%	3,1%
		% del total	2,5%	,6%	3,1%
		Residuos corregidos	-1,1	1,1	
	2,0	Recuento	10	5	15
		Frecuencia esperada	13,3	1,7	15,0
		% de MOTIVO2	66,7%	33,3%	100,0%
		% de FACULTAD	2,3%	9,1%	3,1%
		% del total	2,1%	1,0%	3,1%
		Residuos corregidos	-2,7	2,7	
	3,0	Recuento	102	13	115
		Frecuencia esperada	102,0	13,0	115,0
		% de MOTIVO2	88,7%	11,3%	100,0%
		% de FACULTAD	23,7%	23,6%	23,7%
		% del total	21,0%	2,7%	23,7%
		Residuos corregidos	,0	,0	
	4,0	Recuento	128	13	141
		Frecuencia esperada	125,0	16,0	141,0
% de MOTIVO2		90,8%	9,2%	100,0%	
% de FACULTAD		29,8%	23,6%	29,1%	
% del total		26,4%	2,7%	29,1%	
Residuos corregidos		,9	-,9		
5,0	Recuento	8	1	9	
	Frecuencia esperada	8,0	1,0	9,0	

		% de MOTIVO2	88,9%	11,1%	100,0%
		% de FACULTAD	1,9%	1,8%	1,9%
		% del total	1,6%	,2%	1,9%
		Residuos corregidos	,0	,0	
	6,0	Recuento	9	1	10
		Frecuencia esperada	8,9	1,1	10,0
		% de MOTIVO2	90,0%	10,0%	100,0%
		% de FACULTAD	2,1%	1,8%	2,1%
		% del total	1,9%	,2%	2,1%
		Residuos corregidos	,1	-,1	
	7,0	Recuento	2	0	2
		Frecuencia esperada	1,8	,2	2,0
		% de MOTIVO2	100,0%	,0%	100,0%
		% de FACULTAD	,5%	,0%	,4%
		% del total	,4%	,0%	,4%
		Residuos corregidos	,5	-,5	
	8,0	Recuento	24	2	26
		Frecuencia esperada	23,1	2,9	26,0
		% de MOTIVO2	92,3%	7,7%	100,0%
		% de FACULTAD	5,6%	3,6%	5,4%
		% del total	4,9%	,4%	5,4%
		Residuos corregidos	,6	-,6	
	9,0	Recuento	33	7	40
		Frecuencia esperada	35,5	4,5	40,0
		% de MOTIVO2	82,5%	17,5%	100,0%
		% de FACULTAD	7,7%	12,7%	8,2%
		% del total	6,8%	1,4%	8,2%
		Residuos corregidos	-1,3	1,3	
	10,0	Recuento	6	2	8
		Frecuencia esperada	7,1	,9	8,0
		% de MOTIVO2	75,0%	25,0%	100,0%

	% de FACULTAD	1,4%	3,6%	1,6%
	% del total	1,2%	,4%	1,6%
	Residuos corregidos	-1,2	1,2	
11,0	Recuento	15	1	16
	Frecuencia esperada	14,2	1,8	16,0
	% de MOTIVO2	93,8%	6,3%	100,0%
	% de FACULTAD	3,5%	1,8%	3,3%
	% del total	3,1%	,2%	3,3%
	Residuos corregidos	,7	-,7	
12,0	Recuento	3	1	4
	Frecuencia esperada	3,5	,5	4,0
	% de MOTIVO2	75,0%	25,0%	100,0%
	% de FACULTAD	,7%	1,8%	,8%
	% del total	,6%	,2%	,8%
	Residuos corregidos	-,9	,9	
13,0	Recuento	1	0	1
	Frecuencia esperada	,9	,1	1,0
	% de MOTIVO2	100,0%	,0%	100,0%
	% de FACULTAD	,2%	,0%	,2%
	% del total	,2%	,0%	,2%
	Residuos corregidos	,4	-,4	
14,0	Recuento	26	1	27
	Frecuencia esperada	23,9	3,1	27,0
	% de MOTIVO2	96,3%	3,7%	100,0%
	% de FACULTAD	6,0%	1,8%	5,6%
	% del total	5,4%	,2%	5,6%
	Residuos corregidos	1,3	-1,3	
15,0	Recuento	17	2	19
	Frecuencia esperada	16,8	2,2	19,0
	% de MOTIVO2	89,5%	10,5%	100,0%
	% de FACULTAD	4,0%	3,6%	3,9%

	% del total	3,5%	,4%	3,9%
	Residuos corregidos	,1	-,1	
16,0	Recuento	3	0	3
	Frecuencia esperada	2,7	,3	3,0
	% de MOTIVO2	100,0%	,0%	100,0%
	% de FACULTAD	,7%	,0%	,6%
	% del total	,6%	,0%	,6%
	Residuos corregidos	,6	-,6	
18,0	Recuento	7	0	7
	Frecuencia esperada	6,2	,8	7,0
	% de MOTIVO2	100,0%	,0%	100,0%
	% de FACULTAD	1,6%	,0%	1,4%
	% del total	1,4%	,0%	1,4%
	Residuos corregidos	1,0	-1,0	
19,0	Recuento	11	1	12
	Frecuencia esperada	10,6	1,4	12,0
	% de MOTIVO2	91,7%	8,3%	100,0%
	% de FACULTAD	2,6%	1,8%	2,5%
	% del total	2,3%	,2%	2,5%
	Residuos corregidos	,3	-,3	
20,0	Recuento	1	0	1
	Frecuencia esperada	,9	,1	1,0
	% de MOTIVO2	100,0%	,0%	100,0%
	% de FACULTAD	,2%	,0%	,2%
	% del total	,2%	,0%	,2%
	Residuos corregidos	,4	-,4	
21,0	Recuento	2	1	3
	Frecuencia esperada	2,7	,3	3,0
	% de MOTIVO2	66,7%	33,3%	100,0%
	% de FACULTAD	,5%	1,8%	,6%
	% del total	,4%	,2%	,6%

		Residuos corregidos	-1,2	1,2	
	22,0	Recuento	2	0	2
		Frecuencia esperada	1,8	,2	2,0
		% de MOTIVO2	100,0%	,0%	100,0%
		% de FACULTAD	,5%	,0%	,4%
		% del total	,4%	,0%	,4%
		Residuos corregidos	,5	-,5	
		24,0	Recuento	0	1
	Frecuencia esperada		,9	,1	1,0
	% de MOTIVO2		,0%	100,0%	100,0%
	% de FACULTAD		,0%	1,8%	,2%
	% del total		,0%	,2%	,2%
	Residuos corregidos		-2,8	2,8	
	25,0	Recuento	8	0	8
		Frecuencia esperada	7,1	,9	8,0
		% de MOTIVO2	100,0%	,0%	100,0%
		% de FACULTAD	1,9%	,0%	1,6%
		% del total	1,6%	,0%	1,6%
		Residuos corregidos	1,0	-1,0	
Total		Recuento	430	55	485
		Frecuencia esperada	430,0	55,0	485,0
		% de MOTIVO2	88,7%	11,3%	100,0%
		% de FACULTAD	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	88,7%	11,3%	100,0%

Los datos indican que tanto para los alumnos de Granada como para los de Ceuta, los dos motivos más frecuentes señalados en segundo lugar, fueron, por este orden: *Me gustaba la enseñanza y Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos.*

MOTIVO 3 * FACULTAD

Tabla de contingencia					
		FACULTAD		Total	
		Granada	Ceuta		
MOTIVO3	1,0	Recuento	21	1	22
		Frecuencia esperada	19,5	2,5	22,0
		% de MOTIVO3	95,5%	4,5%	100,0%
		% de FACULTAD	5,0%	1,9%	4,7%
		% del total	4,4%	,2%	4,7%
		Residuos corregidos	1,0	-1,0	
	2,0	Recuento	8	3	11
		Frecuencia esperada	9,8	1,2	11,0
		% de MOTIVO3	72,7%	27,3%	100,0%
		% de FACULTAD	1,9%	5,7%	2,3%
		% del total	1,7%	,6%	2,3%
		Residuos corregidos	-1,7	1,7	
	3,0	Recuento	51	7	58
		Frecuencia esperada	51,5	6,5	58,0
		% de MOTIVO3	87,9%	12,1%	100,0%
		% de FACULTAD	12,1%	13,2%	12,3%
		% del total	10,8%	1,5%	12,3%
		Residuos corregidos	-,2	,2	
	4,0	Recuento	67	6	73
		Frecuencia esperada	64,8	8,2	73,0
		% de MOTIVO3	91,8%	8,2%	100,0%
% de FACULTAD		16,0%	11,3%	15,4%	
% del total		14,2%	1,3%	15,4%	
Residuos corregidos		,9	-,9		
5,0	Recuento	11	1	12	
	Frecuencia esperada	10,7	1,3	12,0	

		% de MOTIVO3	91,7%	8,3%	100,0%
		% de FACULTAD	2,6%	1,9%	2,5%
		% del total	2,3%	,2%	2,5%
		Residuos corregidos	,3	-,3	
	6,0	Recuento	30	9	39
		Frecuencia esperada	34,6	4,4	39,0
		% de MOTIVO3	76,9%	23,1%	100,0%
		% de FACULTAD	7,1%	17,0%	8,2%
		% del total	6,3%	1,9%	8,2%
		Residuos corregidos	-2,5	2,5	
	7,0	Recuento	1	0	1
		Frecuencia esperada	,9	,1	1,0
		% de MOTIVO3	100,0%	,0%	100,0%
		% de FACULTAD	,2%	,0%	,2%
		% del total	,2%	,0%	,2%
		Residuos corregidos	,4	-,4	
	8,0	Recuento	24	1	25
		Frecuencia esperada	22,2	2,8	25,0
		% de MOTIVO3	96,0%	4,0%	100,0%
		% de FACULTAD	5,7%	1,9%	5,3%
		% del total	5,1%	,2%	5,3%
		Residuos corregidos	1,2	-1,2	
	9,0	Recuento	18	5	23
		Frecuencia esperada	20,4	2,6	23,0
		% de MOTIVO3	78,3%	21,7%	100,0%
		% de FACULTAD	4,3%	9,4%	4,9%
		% del total	3,8%	1,1%	4,9%
		Residuos corregidos	-1,6	1,6	
	10,0	Recuento	3	1	4
		Frecuencia esperada	3,6	,4	4,0
		% de MOTIVO3	75,0%	25,0%	100,0%

	% de FACULTAD	,7%	1,9%	,8%
	% del total	,6%	,2%	,8%
	Residuos corregidos	-,9	,9	
11,0	Recuento	12	0	12
	Frecuencia esperada	10,7	1,3	12,0
	% de MOTIVO3	100,0%	,0%	100,0%
	% de FACULTAD	2,9%	,0%	2,5%
	% del total	2,5%	,0%	2,5%
	Residuos corregidos	1,2	-1,2	
12,0	Recuento	10	0	10
	Frecuencia esperada	8,9	1,1	10,0
	% de MOTIVO3	100,0%	,0%	100,0%
	% de FACULTAD	2,4%	,0%	2,1%
	% del total	2,1%	,0%	2,1%
	Residuos corregidos	1,1	-1,1	
13,0	Recuento	7	0	7
	Frecuencia esperada	6,2	,8	7,0
	% de MOTIVO3	100,0%	,0%	100,0%
	% de FACULTAD	1,7%	,0%	1,5%
	% del total	1,5%	,0%	1,5%
	Residuos corregidos	,9	-,9	
14,0	Recuento	35	2	37
	Frecuencia esperada	32,9	4,1	37,0
	% de MOTIVO3	94,6%	5,4%	100,0%
	% de FACULTAD	8,3%	3,8%	7,8%
	% del total	7,4%	,4%	7,8%
	Residuos corregidos	1,2	-1,2	
15,0	Recuento	27	3	30
	Frecuencia esperada	26,6	3,4	30,0
	% de MOTIVO3	90,0%	10,0%	100,0%
	% de FACULTAD	6,4%	5,7%	6,3%

	% del total	5,7%	,6%	6,3%
	Residuos corregidos	,2	-,2	
16,0	Recuento	5	0	5
	Frecuencia esperada	4,4	,6	5,0
	% de MOTIVO3	100,0%	,0%	100,0%
	% de FACULTAD	1,2%	,0%	1,1%
	% del total	1,1%	,0%	1,1%
	Residuos corregidos	,8	-,8	
17,0	Recuento	2	0	2
	Frecuencia esperada	1,8	,2	2,0
	% de MOTIVO3	100,0%	,0%	100,0%
	% de FACULTAD	,5%	,0%	,4%
	% del total	,4%	,0%	,4%
	Residuos corregidos	,5	-,5	
18,0	Recuento	19	2	21
	Frecuencia esperada	18,6	2,4	21,0
	% de MOTIVO3	90,5%	9,5%	100,0%
	% de FACULTAD	4,5%	3,8%	4,4%
	% del total	4,0%	,4%	4,4%
	Residuos corregidos	,2	-,2	
19,0	Recuento	23	3	26
	Frecuencia esperada	23,1	2,9	26,0
	% de MOTIVO3	88,5%	11,5%	100,0%
	% de FACULTAD	5,5%	5,7%	5,5%
	% del total	4,9%	,6%	5,5%
	Residuos corregidos	-,1	,1	
20,0	Recuento	6	0	6
	Frecuencia esperada	5,3	,7	6,0
	% de MOTIVO3	100,0%	,0%	100,0%
	% de FACULTAD	1,4%	,0%	1,3%
	% del total	1,3%	,0%	1,3%

	Residuos corregidos	,9	-,9	
21,0	Recuento	9	2	11
	Frecuencia esperada	9,8	1,2	11,0
	% de MOTIVO3	81,8%	18,2%	100,0%
	% de FACULTAD	2,1%	3,8%	2,3%
	% del total	1,9%	,4%	2,3%
	Residuos corregidos	-,7	,7	
22,0	Recuento	10	0	10
	Frecuencia esperada	8,9	1,1	10,0
	% de MOTIVO3	100,0%	,0%	100,0%
	% de FACULTAD	2,4%	,0%	2,1%
	% del total	2,1%	,0%	2,1%
	Residuos corregidos	1,1	-1,1	
23,0	Recuento	6	2	8
	Frecuencia esperada	7,1	,9	8,0
	% de MOTIVO3	75,0%	25,0%	100,0%
	% de FACULTAD	1,4%	3,8%	1,7%
	% del total	1,3%	,4%	1,7%
	Residuos corregidos	-1,2	1,2	
24,0	Recuento	6	1	7
	Frecuencia esperada	6,2	,8	7,0
	% de MOTIVO3	85,7%	14,3%	100,0%
	% de FACULTAD	1,4%	1,9%	1,5%
	% del total	1,3%	,2%	1,5%
	Residuos corregidos	-,3	,3	
25,0	Recuento	9	4	13
	Frecuencia esperada	11,5	1,5	13,0
	% de MOTIVO3	69,2%	30,8%	100,0%
	% de FACULTAD	2,1%	7,5%	2,7%
	% del total	1,9%	,8%	2,7%
	Residuos corregidos	-2,3	2,3	

Total	Recuento	420	53	473
	Frecuencia esperada	420,0	53,0	473,0
	% de MOTIVO3	88,8%	11,2%	100,0%
	% de FACULTAD	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	88,8%	11,2%	100,0%

Para los alumnos que estudiaron en Granada, los motivos más frecuentes aducidos en tercer lugar, han sido, por este orden: *Me gustaba la enseñanza y Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos*. Para los alumnos de Ceuta, con parecida dispersión, los más preferidos han sido: *Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos y Me gustaba la enseñanza*.

Resultados en función de la Especialidad

MOTIVO1 * ESPECIALIDAD

Tabla de contingencia

		ESPECIAL						Total	
		Educación especial	Educación infantil	Educación física	Educación primaria	Lengua extranjera	Educación musical		
MOTIVO1	1,0	Recuento	5	20	28	25	23	1	102
		Frecuencia esperada	13,3	21,6	20,2	21,0	20,4	5,5	102,0
		% de MOTIVO1	4,9%	19,6%	27,5%	24,5%	22,5%	1,0%	100,0%
		% de ESPECIAL	7,7%	18,9%	28,3%	24,3%	23,0%	3,7%	20,4%
		% del total	1,0%	4,0%	5,6%	5,0%	4,6%	,2%	20,4%
		Residuos corregidos	-2,7	-4	2,2	1,1	,7	-2,2	
	2,0	Recuento	0	2	4	1	2	0	9

	Frecuencia esperada	1,2	1,9	1,8	1,9	1,8	,5	9,0
	% de MOTIVO1	,0%	22,2%	44,4%	11,1%	22,2%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	1,9%	4,0%	1,0%	2,0%	,0%	1,8%
	% del total	,0%	,4%	,8%	,2%	,4%	,0%	1,8%
	Residuos corregidos	-1,2	,1	1,9	-,7	,2	-,7	
3,0	Recuento	7	59	12	42	17	4	141
	Frecuencia esperada	18,3	29,9	27,9	29,0	28,2	7,6	141,0
	% de MOTIVO1	5,0%	41,8%	8,5%	29,8%	12,1%	2,8%	100,0%
	% de ESPECIAL	10,8%	55,7%	12,1%	40,8%	17,0%	14,8%	28,2%
	% del total	1,4%	11,8%	2,4%	8,4%	3,4%	,8%	28,2%
	Residuos corregidos	-3,3	7,1	-4,0	3,2	-2,8	-1,6	
4,0	Recuento	14	11	9	26	12	5	77
	Frecuencia esperada	10,0	16,3	15,2	15,9	15,4	4,2	77,0
	% de MOTIVO1	18,2%	14,3%	11,7%	33,8%	15,6%	6,5%	100,0%
	% de ESPECIAL	21,5%	10,4%	9,1%	25,2%	12,0%	18,5%	15,4%
	% del total	2,8%	2,2%	1,8%	5,2%	2,4%	1,0%	15,4%
	Residuos corregidos	1,5	-1,6	-1,9	3,1	-1,1	,5	
5,0	Recuento	0	1	1	0	1	0	3
	Frecuencia esperada	,4	,6	,6	,6	,6	,2	3,0
	% de MOTIVO1	,0%	33,3%	33,3%	,0%	33,3%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	,9%	1,0%	,0%	1,0%	,0%	,6%

	% del total	,0%	,2%	,2%	,0%	,2%	,0%	,6%
	Residuos corregidos	-7	,5	,6	-9	,6	-4	
6,0	Recuento	2	0	2	0	5	0	9
	Frecuencia esperada	1,2	1,9	1,8	1,9	1,8	,5	9,0
	% de MOTIVO1	22,2%	,0%	22,2%	,0%	55,6%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	3,1%	,0%	2,0%	,0%	5,0%	,0%	1,8%
	% del total	,4%	,0%	,4%	,0%	1,0%	,0%	1,8%
	Residuos corregidos	,8	-1,6	,2	-1,5	2,7	-,7	
7,0	Recuento	0	0	0	0	1	0	1
	Frecuencia esperada	,1	,2	,2	,2	,2	,1	1,0
	% de MOTIVO1	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	,0%	,0%	,0%	1,0%	,0%	,2%
	% del total	,0%	,0%	,0%	,0%	,2%	,0%	,2%
	Residuos corregidos	-4	-5	-5	-5	2,0	-,2	
8,0	Recuento	0	0	0	0	30	0	30
	Frecuencia esperada	3,9	6,4	5,9	6,2	6,0	1,6	30,0
	% de MOTIVO1	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	,0%	,0%	,0%	30,0%	,0%	6,0%
	% del total	,0%	,0%	,0%	,0%	6,0%	,0%	6,0%
	Residuos corregidos	-2,2	-2,9	-2,8	-2,9	11,3	-1,3	
9,0	Recuento	1	0	32	1	0	0	34

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
 [01 JUL 2013]
 COMISIÓN DE DOCUMENTACIÓN

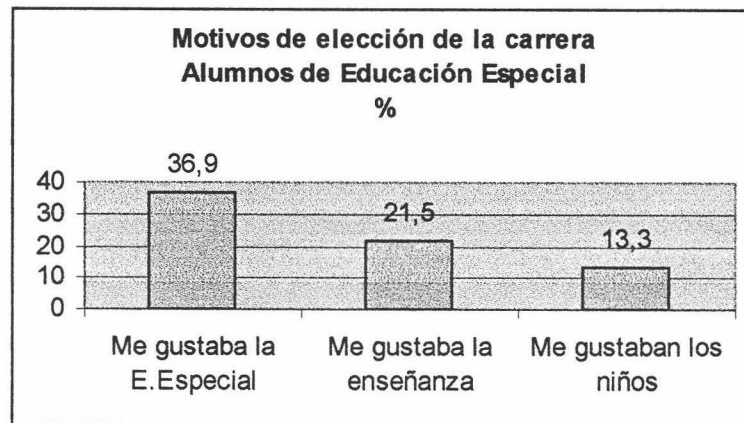
	Frecuencia esperada	4,4	7,2	6,7	7,0	6,8	1,8	34,0
	% de MOTIVO1	2,9%	,0%	94,1%	2,9%	,0%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	1,5%	,0%	32,3%	1,0%	,0%	,0%	6,8%
	% del total	,2%	,0%	6,4%	,2%	,0%	,0%	6,8%
	Residuos corregidos	-1,8	-3,1	11,3	-2,6	-3,0	-1,4	
10,0	Recuento	0	0	0	0	0	14	14
	Frecuencia esperada	1,8	3,0	2,8	2,9	2,8	,8	14,0
	% de MOTIVO1	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	51,9%	2,8%
	% del total	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,8%	2,8%
	Residuos corregidos	-1,5	-2,0	-1,9	-1,9	-1,9	15,9	
11,0	Recuento	24	1	0	0	0	0	25
	Frecuencia esperada	3,3	5,3	5,0	5,2	5,0	1,4	25,0
	% de MOTIVO1	96,0%	4,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	36,9%	,9%	,0%	,0%	,0%	,0%	5,0%
	% del total	4,8%	,2%	,0%	,0%	,0%	,0%	5,0%
	Residuos corregidos	12,7	-2,2	-2,5	-2,6	-2,6	-1,2	
12,0	Recuento	0	1	0	0	2	0	3
	Frecuencia esperada	,4	,6	,6	,6	,6	,2	3,0
	% de MOTIVO1	,0%	33,3%	,0%	,0%	66,7%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	,9%	,0%	,0%	2,0%	,0%	,6%

	% del total	,0%	,2%	,0%	,0%	,4%	,0%	,6%
	Residuos corregidos	-,7	,5	-,9	-,9	2,0	-,4	
14,0	Recuento	5	1	0	2	0	0	8
	Frecuencia esperada	1,0	1,7	1,6	1,6	1,6	,4	8,0
	% de MOTIVO1	62,5%	12,5%	,0%	25,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	7,7%	,9%	,0%	1,9%	,0%	,0%	1,6%
	% del total	1,0%	,2%	,0%	,4%	,0%	,0%	1,6%
	Residuos corregidos	4,2	-,6	-,1,4	,3	-,1,4	-,7	
15,0	Recuento	0	0	2	2	1	0	5
	Frecuencia esperada	,7	1,1	1,0	1,0	1,0	,3	5,0
	% de MOTIVO1	,0%	,0%	40,0%	40,0%	20,0%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	,0%	2,0%	1,9%	1,0%	,0%	1,0%
	% del total	,0%	,0%	,4%	,4%	,2%	,0%	1,0%
	Residuos corregidos	-,9	-,1,2	1,1	1,1	,0	-,5	
18,0	Recuento	1	1	1	0	2	0	5
	Frecuencia esperada	,7	1,1	1,0	1,0	1,0	,3	5,0
	% de MOTIVO1	20,0%	20,0%	20,0%	,0%	40,0%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	1,5%	,9%	1,0%	,0%	2,0%	,0%	1,0%
	% del total	,2%	,2%	,2%	,0%	,4%	,0%	1,0%
	Residuos corregidos	,5	-,1	,0	-,1,1	1,1	-,5	
19,0	Recuento	0	0	0	1	0	0	1

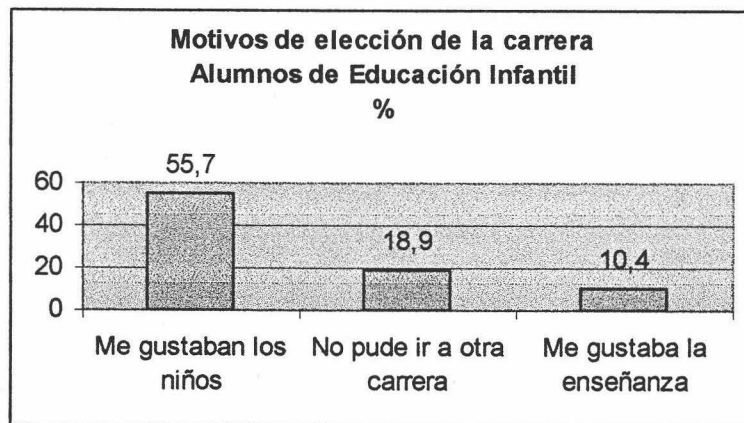
	% del total	,2%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,2%
	Residuos corregidos	2,6	-5	-5	-5	-5	-2	
24,0	Recuento	0	0	0	0	1	0	1
	Frecuencia esperada	,1	,2	,2	,2	,2	,1	1,0
	% de MOTIVO1	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	,0%	,0%	,0%	1,0%	,0%	,2%
	% del total	,0%	,0%	,0%	,0%	,2%	,0%	,2%
	Residuos corregidos	-4	-5	-5	-5	2,0	-2	
25,0	Recuento	3	6	7	3	1	2	22
	Frecuencia esperada	2,9	4,7	4,4	4,5	4,4	1,2	22,0
	% de MOTIVO1	13,6%	27,3%	31,8%	13,6%	4,5%	9,1%	100,0%
	% de ESPECIAL	4,6%	5,7%	7,1%	2,9%	1,0%	7,4%	4,4%
	% del total	,6%	1,2%	1,4%	,6%	,2%	,4%	4,4%
	Residuos corregidos	,1	,7	1,4	-,8	-1,9	,8	
Total	Recuento	65	106	99	103	100	27	500
	Frecuencia esperada	65,0	106,0	99,0	103,0	100,0	27,0	500,0
	% de MOTIVO1	13,0%	21,2%	19,8%	20,6%	20,0%	5,4%	100,0%
	% de ESPECIAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	13,0%	21,2%	19,8%	20,6%	20,0%	5,4%	100,0%

Los alumnos de Educación Especial declaran que el motivo más determinante a la hora de iniciar la carrera de magisterio ha sido, por este

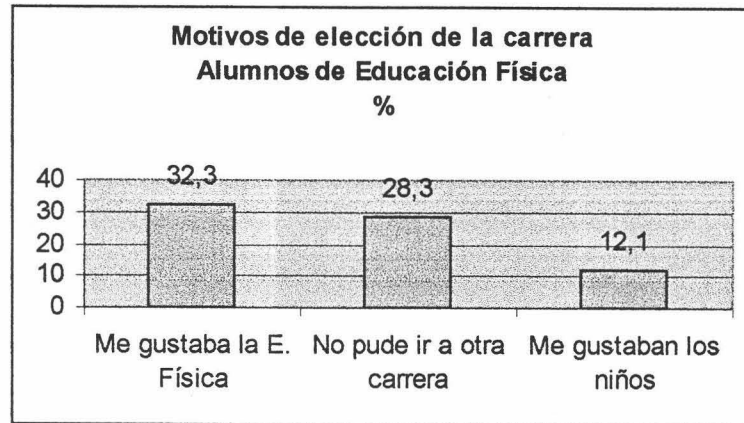
orden: *Me gustaba la Educación Especial* (36,9%), *Me gustaba la enseñanza* (21,5%) y *Me gustaban los niños* (10,8%).



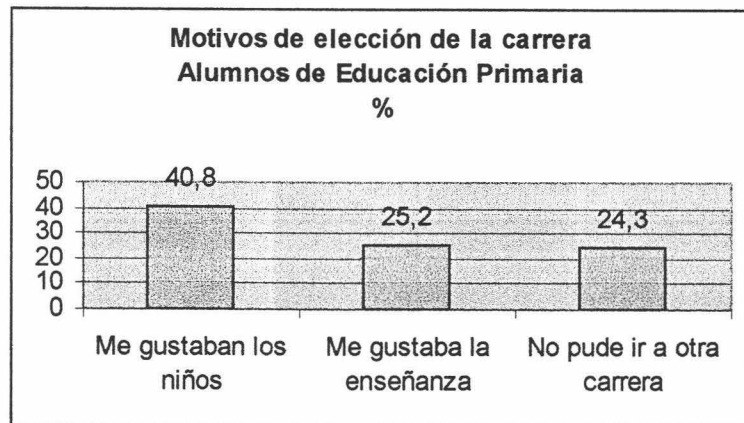
Los alumnos de Educación infantil: *Me gustaban los niños* (55,7%), *No pude acceder a otra carrera* (18,9%) y *Me gustaba la enseñanza* (10,4%).



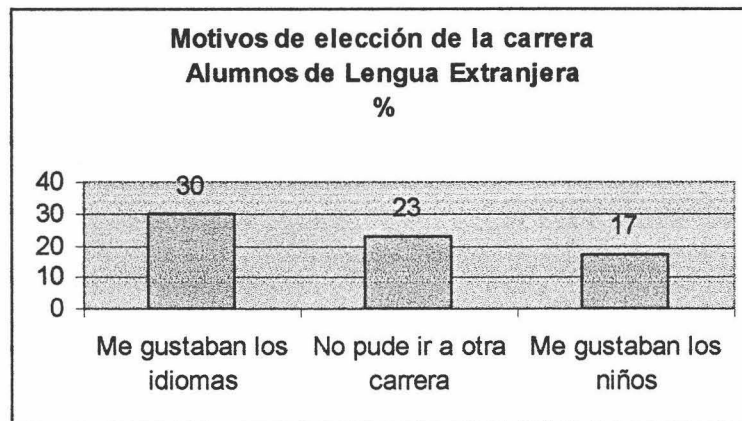
Los alumnos de Educación Física: *Me gustaba la Educación Física* (32,3%), *No pude acceder a otra carrera* (28,3%) y *Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos* (12,1%). En el trabajo de Romero y otros (1996) con alumnos de primero de magisterio de Granada y también de Educación Física, aparece como motivo dominante el "no haber podido acceder a la Licenciatura" (36,81 %) seguido de "por vocación" (24,09 %).



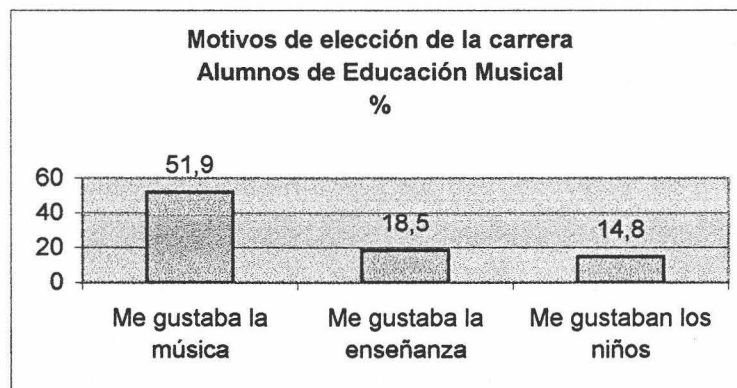
Los alumnos de Educación Primaria: *Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos (40,8%), Me gustaba la enseñanza (25,2%) y No pude acceder a otra carrera (24,3%).*



Los alumnos de Lengua extranjera: *Me gustaban los idiomas en general o alguno en particular (30%), No pude acceder a otra carrera (23%) y Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos (17%).*



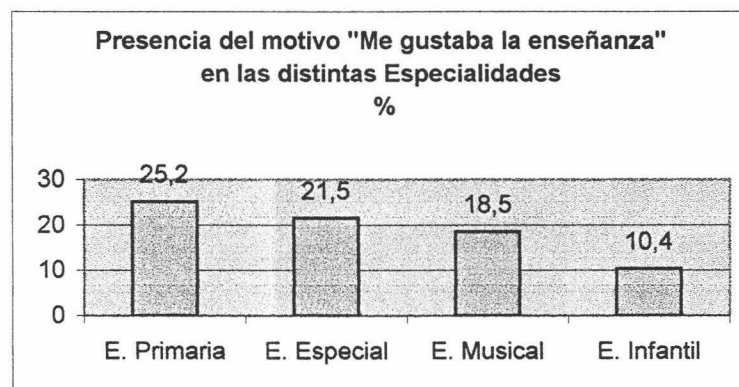
Los alumnos de Educación Musical: *Me gustaba la música* (51,9%), *Me gustaba la enseñanza* (18,5%) y *Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos* (14,8%)



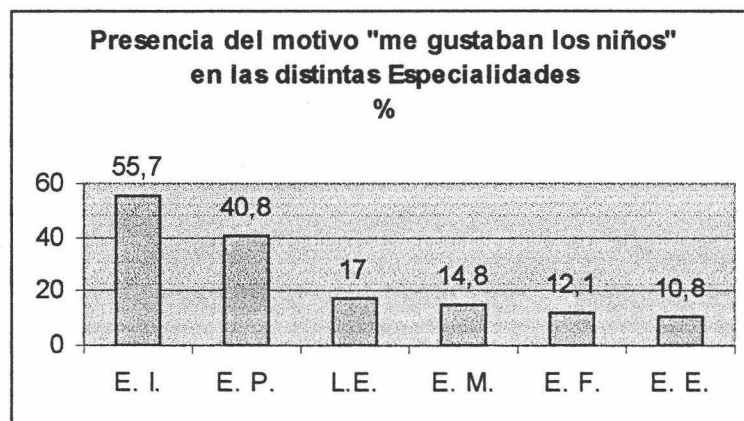
Los datos precedentes sugieren algunas consideraciones: en primer lugar que, en aquellas Especialidades referidas a contenidos como la Educación Física, la Educación Musical o la Lengua Extranjera, el principal motivo para la elección es, precisamente, la materia objeto de estudio: la educación física (entendida como ejercicio físico o deportivo), la música o el idioma. Los valores son especialmente elevados en Educación Musical. Llama la atención también, en este contexto, que un número importante de alumnos de Educación

Especial manifiesten que la razón primera para estudiar magisterio sea que “les gustaba la Educación Especial”, lo cual cabe interpretar como atracción por el objeto de la Educación Especial, es decir, alumnos con necesidades educativas especiales.

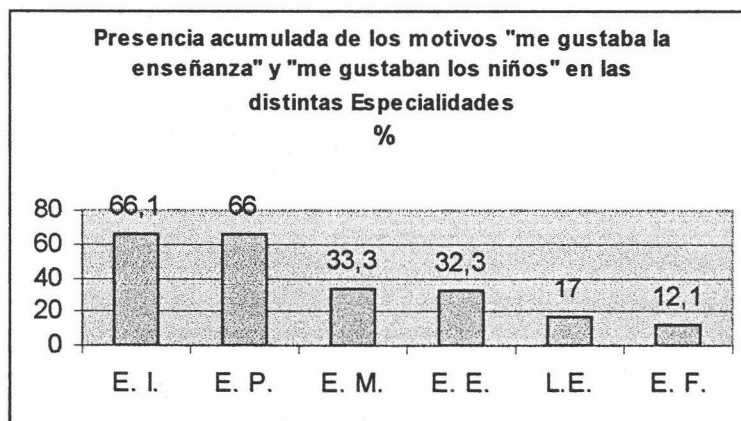
Interesa ahora comprobar en qué medida ciertos motivos especialmente destacables por su significación a la hora de emprender una carrera, como la del magisterio, han influido en la elección de los alumnos de las distintas Especialidades. Para ello, hemos seleccionado “Me gustaba la enseñanza” y “Me gustaban los niños”. A continuación ofrecemos los datos aislados de cada uno de los motivos y, después, la resultante de acumular ambos.



Los alumnos de Educación Primaria son los que declaran, en mayor número, haberse sentido atraídos por la enseñanza en el momento de elegir los estudios de magisterio. Los valores son decrecientes para Educación Especial y Musical y, francamente escasos, para Educación Infantil.



El motivo *Me gustaban los niños*, determina la elección de más de la mitad de los alumnos de Educación Infantil (lo cual resulta coherente) y de un número considerable de alumnos de Educación Primaria. Desde luego, no consta como razón de peso para los alumnos del resto de las Especialidades.



Si sumamos los valores correspondientes a estos dos motivos, advertimos que, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria, constituyen mayoría los alumnos que estudian magisterio porque les gusta la enseñanza y los niños y ello parece lógico a tenor de las Especialidades elegidas. Sin embargo, en el resto de las Especialidades no dominan estos sentimientos; sólo afecta a un tercio de los alumnos de Educación Musical y Educación Especial y en Lengua Extranjera y Educación Física a un exiguo número de

alumnos. Podemos preguntarnos si son suficientemente sólidas las bases motivacionales que se refieren a la sustantividad de la carrera o si, en la práctica, los estudios de magisterio atraen a alumnos que, sólo de modo tangencial, están movidos, verdaderamente, por el deseo de enseñar.

MOTIVO 2 * ESPECIALIDAD

Tabla de contingencia									
		ESPECIAL						Total	
		Educación especial	Educación infantil	Educación física	Educación primaria	Lengua extranjera	Educación musical		
MOTIVO2	1,0	Recuento	0	1	6	0	8	0	15
		Frecuencia esperada	2,0	3,2	3,0	3,1	3,0	,7	15,0
		% de MOTIVO2	,0%	6,7%	40,0%	,0%	53,3%	,0%	100,0%
		% de ESPECIAL	,0%	1,0%	6,1%	,0%	8,2%	,0%	3,1%
		% del total	,0%	,2%	1,2%	,0%	1,6%	,0%	3,1%
		Residuos corregidos	-1,5	-1,4	2,0	-2,0	3,3	-,9	
	2,0	Recuento	0	3	5	6	1	0	15
		Frecuencia esperada	2,0	3,2	3,0	3,1	3,0	,7	15,0
		% de MOTIVO2	,0%	20,0%	33,3%	40,0%	6,7%	,0%	100,0%
		% de ESPECIAL	,0%	2,9%	5,1%	5,9%	1,0%	,0%	3,1%
		% del total	,0%	,6%	1,0%	1,2%	,2%	,0%	3,1%
		Residuos corregidos	-1,5	-,1	1,3	1,8	-1,3	-,9	
	3,0	Recuento	15	29	19	33	18	1	115
		Frecuencia esperada	15,1	24,5	23,1	24,0	22,9	5,4	115,0

	% de MOTIVO2	13,0%	25,2%	16,5%	28,7%	15,7%	,9%	100,0%
	% de ESPECIAL	23,4%	27,9%	19,4%	32,4%	18,6%	4,3%	23,6%
	% del total	3,1%	5,9%	3,9%	6,8%	3,7%	,2%	23,6%
	Residuos corregidos	,0	1,2	-1,1	2,4	-1,3	-2,2	
4,0	Recuento	8	46	17	37	25	6	139
	Frecuencia esperada	18,2	29,6	27,9	29,1	27,6	6,6	139,0
	% de MOTIVO2	5,8%	33,1%	12,2%	26,6%	18,0%	4,3%	100,0%
	% de ESPECIAL	12,5%	44,2%	17,3%	36,3%	25,8%	26,1%	28,5%
	% del total	1,6%	9,4%	3,5%	7,6%	5,1%	1,2%	28,5%
	Residuos corregidos	-3,0	4,0	-2,7	2,0	-,7	-,3	
5,0	Recuento	1	2	0	5	0	1	9
	Frecuencia esperada	1,2	1,9	1,8	1,9	1,8	,4	9,0
	% de MOTIVO2	11,1%	22,2%	,0%	55,6%	,0%	11,1%	100,0%
	% de ESPECIAL	1,6%	1,9%	,0%	4,9%	,0%	4,3%	1,8%
	% del total	,2%	,4%	,0%	1,0%	,0%	,2%	1,8%
	Residuos corregidos	-,2	,1	-1,5	2,6	-1,5	,9	
6,0	Recuento	1	3	1	2	3	1	11
	Frecuencia esperada	1,4	2,3	2,2	2,3	2,2	,5	11,0
	% de MOTIVO2	9,1%	27,3%	9,1%	18,2%	27,3%	9,1%	100,0%
	% de ESPECIAL	1,6%	2,9%	1,0%	2,0%	3,1%	4,3%	2,3%
	% del total	,2%	,6%	,2%	,4%	,6%	,2%	2,3%

	Residuos corregidos	-4	,5	-9	-2	,6	,7	
7,0	Recuento	0	0	0	1	1	0	2
	Frecuencia esperada	,3	,4	,4	,4	,4	,1	2,0
	% de MOTIVO2	,0%	,0%	,0%	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	,0%	,0%	1,0%	1,0%	,0%	,4%
	% del total	,0%	,0%	,0%	,2%	,2%	,0%	,4%
	Residuos corregidos	-6	-7	-7	1,0	1,1	-3	
8,0	Recuento	0	0	0	0	26	0	26
	Frecuencia esperada	3,4	5,5	5,2	5,4	5,2	1,2	26,0
	% de MOTIVO2	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	,0%	,0%	,0%	26,8%	,0%	5,3%
	% del total	,0%	,0%	,0%	,0%	5,3%	,0%	5,3%
	Residuos corregidos	-2,0	-2,7	-2,6	-2,7	10,5	-1,2	
9,0	Recuento	0	0	40	0	0	0	40
	Frecuencia esperada	5,2	8,5	8,0	8,4	8,0	1,9	40,0
	% de MOTIVO2	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	,0%	40,8%	,0%	,0%	,0%	8,2%
	% del total	,0%	,0%	8,2%	,0%	,0%	,0%	8,2%
	Residuos corregidos	-2,6	-3,4	13,2	-3,4	-3,3	-1,5	
10,0	Recuento	0	0	0	0	0	9	9
	Frecuencia esperada	1,2	1,9	1,8	1,9	1,8	,4	9,0

	% de MOTIVO2	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	39,1%	1,8%
	% del total	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,8%	1,8%
	Residuos corregidos	-1,2	-1,6	-1,5	-1,6	-1,5	13,6	
11,0	Recuento	15	0	1	0	0	0	16
	Frecuencia esperada	2,1	3,4	3,2	3,3	3,2	,8	16,0
	% de MOTIVO2	93,8%	,0%	6,3%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	23,4%	,0%	1,0%	,0%	,0%	,0%	3,3%
	% del total	3,1%	,0%	,2%	,0%	,0%	,0%	3,3%
	Residuos corregidos	9,7	-2,1	-1,4	-2,1	-2,0	-,9	
12,0	Recuento	0	2	1	1	0	0	4
	Frecuencia esperada	,5	,9	,8	,8	,8	,2	4,0
	% de MOTIVO2	,0%	50,0%	25,0%	25,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	1,9%	1,0%	1,0%	,0%	,0%	,8%
	% del total	,0%	,4%	,2%	,2%	,0%	,0%	,8%
	Residuos corregidos	-,8	1,4	,2	,2	-1,0	-,4	
13,0	Recuento	0	0	0	1	0	0	1
	Frecuencia esperada	,1	,2	,2	,2	,2	,0	1,0
	% de MOTIVO2	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	,0%	,0%	1,0%	,0%	,0%	,2%
	% del total	,0%	,0%	,0%	,2%	,0%	,0%	,2%

	Residuos corregidos	-4	-5	-5	1,9	-5	-2	
14,0	Recuento	13	7	0	7	0	0	27
	Frecuencia esperada	3,5	5,8	5,4	5,6	5,4	1,3	27,0
	% de MOTIVO2	48,1%	25,9%	,0%	25,9%	,0%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	20,3%	6,7%	,0%	6,9%	,0%	,0%	5,5%
	% del total	2,7%	1,4%	,0%	1,4%	,0%	,0%	5,5%
	Residuos corregidos	5,5	,6	-2,7	,7	-2,7	-1,2	
15,0	Recuento	1	2	3	5	7	1	19
	Frecuencia esperada	2,5	4,0	3,8	4,0	3,8	,9	19,0
	% de MOTIVO2	5,3%	10,5%	15,8%	26,3%	36,8%	5,3%	100,0%
	% de ESPECIAL	1,6%	1,9%	3,1%	4,9%	7,2%	4,3%	3,9%
	% del total	,2%	,4%	,6%	1,0%	1,4%	,2%	3,9%
	Residuos corregidos	-1,0	-1,2	-5	,6	1,9	,1	
16,0	Recuento	0	0	0	0	2	1	3
	Frecuencia esperada	,4	,6	,6	,6	,6	,1	3,0
	% de MOTIVO2	,0%	,0%	,0%	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	,0%	,0%	,0%	2,1%	4,3%	,6%
	% del total	,0%	,0%	,0%	,0%	,4%	,2%	,6%
	Residuos corregidos	-7	-9	-9	-9	2,0	2,3	
18,0	Recuento	4	1	1	0	0	2	8
	Frecuencia esperada	1,0	1,7	1,6	1,7	1,6	,4	8,0

	% de MOTIVO2	50,0%	12,5%	12,5%	,0%	,0%	25,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	6,3%	1,0%	1,0%	,0%	,0%	8,7%	1,6%
	% del total	,8%	,2%	,2%	,0%	,0%	,4%	1,6%
	Residuos corregidos	3,1	-,6	-,5	-1,5	-1,4	2,7	
19,0	Recuento	1	4	1	3	4	0	13
	Frecuencia esperada	1,7	2,8	2,6	2,7	2,6	,6	13,0
	% de MOTIVO2	7,7%	30,8%	7,7%	23,1%	30,8%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	1,6%	3,8%	1,0%	2,9%	4,1%	,0%	2,7%
	% del total	,2%	,8%	,2%	,6%	,8%	,0%	2,7%
	Residuos corregidos	-,6	,8	-1,1	,2	1,0	-,8	
20,0	Recuento	0	0	0	0	1	0	1
	Frecuencia esperada	,1	,2	,2	,2	,2	,0	1,0
	% de MOTIVO2	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	,0%	,0%	,0%	1,0%	,0%	,2%
	% del total	,0%	,0%	,0%	,0%	,2%	,0%	,2%
	Residuos corregidos	-,4	-,5	-,5	-,5	2,0	-,2	
21,0	Recuento	2	0	0	0	0	1	3
	Frecuencia esperada	,4	,6	,6	,6	,6	,1	3,0
	% de MOTIVO2	66,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	33,3%	100,0%
	% de ESPECIAL	3,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	4,3%	,6%
	% del total	,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	,2%	,6%

	Residuos corregidos	2,8	-,9	-,9	-,9	-,9	2,3	
22,0	Recuento	0	2	0	0	0	0	2
	Frecuencia esperada	,3	,4	,4	,4	,4	,1	2,0
	% de MOTIVO2	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	1,9%	,0%	,0%	,0%	,0%	,4%
	% del total	,0%	,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	,4%
	Residuos corregidos	-,6	2,7	-,7	-,7	-,7	-,3	
24,0	Recuento	0	0	1	0	0	0	1
	Frecuencia esperada	,1	,2	,2	,2	,2	,0	1,0
	% de MOTIVO2	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	,0%	1,0%	,0%	,0%	,0%	,2%
	% del total	,0%	,0%	,2%	,0%	,0%	,0%	,2%
	Residuos corregidos	-,4	-,5	2,0	-,5	-,5	-,2	
25,0	Recuento	3	2	2	1	1	0	9
	Frecuencia esperada	1,2	1,9	1,8	1,9	1,8	,4	9,0
	% de MOTIVO2	33,3%	22,2%	22,2%	11,1%	11,1%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	4,7%	1,9%	2,0%	1,0%	1,0%	,0%	1,8%
	% del total	,6%	,4%	,4%	,2%	,2%	,0%	1,8%
	Residuos corregidos	1,8	,1	,2	-,7	-,7	-,7	
Total	Recuento	64	104	98	102	97	23	488
	Frecuencia esperada	64,0	104,0	98,0	102,0	97,0	23,0	488,0

% de MOTIVO2	13,1%	21,3%	20,1%	20,9%	19,9%	4,7%	100,0%
% de ESPECIAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% del total	13,1%	21,3%	20,1%	20,9%	19,9%	4,7%	100,0%

En Educación Especial, el segundo motivo más preferido ha sido, por este orden: *Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos*, *Me gustaba la Educación Especial* y *Deseaba ayudar a los demás*. En Educación Infantil: *Me gustaba la enseñanza* y *Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos*. En Educación Física: *Me gustaba la Educación Física y/o el Deporte*, *Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos* y *Me gustaba la enseñanza*. En Educación Primaria: *Me gustaba la enseñanza* y *Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos*. En Lengua Extranjera: *Me gustaban los idiomas en general o alguno en particular*, *Me gustaba la enseñanza* y *Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos*. Finalmente, para Educación Musical: *Me gustaba la música*, *Me gustaba la enseñanza* y *Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos*.

MOTIVO 3 * ESPECIALIDAD

Tabla de contingencia

			ESPECIAL						Total
			Educación especial	Educación infantil	Educación física	Educación primaria	Lengua extranjera	Educación musical	
MOTIVO3	1,0	Recuento	4	4	7	4	3	0	22
		Frecuencia esperada	2,9	4,6	4,5	4,6	4,4	1,0	22,0
		% de MOTIVO3	18,2%	18,2%	31,8%	18,2%	13,6%	,0%	100,0%
		% de ESPECIAL	6,5%	4,0%	7,1%	4,0%	3,2%	,0%	4,6%
		% del total	,8%	,8%	1,5%	,8%	,6%	,0%	4,6%

	Residuos corregidos	,7	-,3	1,3	-,3	-,8	-1,0	
2,0	Recuento	1	2	2	3	2	1	11
	Frecuencia esperada	1,4	2,3	2,3	2,3	2,2	,5	11,0
	% de MOTIVO3	9,1%	18,2%	18,2%	27,3%	18,2%	9,1%	100,0%
	% de ESPECIAL	1,6%	2,0%	2,0%	3,0%	2,1%	4,8%	2,3%
	% del total	,2%	,4%	,4%	,6%	,4%	,2%	2,3%
	Residuos corregidos	-,4	-,2	-,2	,5	-,2	,8	
3,0	Recuento	11	5	18	10	13	2	59
	Frecuencia esperada	7,7	12,4	12,2	12,3	11,8	2,6	59,0
	% de MOTIVO3	18,6%	8,5%	30,5%	16,9%	22,0%	3,4%	100,0%
	% de ESPECIAL	17,7%	5,0%	18,4%	10,1%	13,7%	9,5%	12,4%
	% del total	2,3%	1,1%	3,8%	2,1%	2,7%	,4%	12,4%
	Residuos corregidos	1,4	-2,5	2,0	-,8	,4	-,4	
4,0	Recuento	9	20	18	15	11	1	74
	Frecuencia esperada	9,7	15,6	15,3	15,4	14,8	3,3	74,0
	% de MOTIVO3	12,2%	27,0%	24,3%	20,3%	14,9%	1,4%	100,0%
	% de ESPECIAL	14,5%	20,0%	18,4%	15,2%	11,6%	4,8%	15,6%
	% del total	1,9%	4,2%	3,8%	3,2%	2,3%	,2%	15,6%
	Residuos corregidos	-,2	1,4	,9	-,1	-1,2	-1,4	
5,0	Recuento	0	1	1	5	3	2	12
	Frecuencia esperada	1,6	2,5	2,5	2,5	2,4	,5	12,0

	% de MOTIVO3	,0%	8,3%	8,3%	41,7%	25,0%	16,7%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	1,0%	1,0%	5,1%	3,2%	9,5%	2,5%
	% del total	,0%	,2%	,2%	1,1%	,6%	,4%	2,5%
	Residuos corregidos	-1,4	-1,1	-1,1	1,8	,4	2,1	
6,0	Recuento	2	18	5	11	3	0	39
	Frecuencia esperada	5,1	8,2	8,0	8,1	7,8	1,7	39,0
	% de MOTIVO3	5,1%	46,2%	12,8%	28,2%	7,7%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	3,2%	18,0%	5,1%	11,1%	3,2%	,0%	8,2%
	% del total	,4%	3,8%	1,1%	2,3%	,6%	,0%	8,2%
	Residuos corregidos	-1,5	4,0	-1,3	1,2	-2,0	-1,4	
7,0	Recuento	0	0	0	1	0	0	1
	Frecuencia esperada	,1	,2	,2	,2	,2	,0	1,0
	% de MOTIVO3	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	,0%	,0%	1,0%	,0%	,0%	,2%
	% del total	,0%	,0%	,0%	,2%	,0%	,0%	,2%
	Residuos corregidos	-,4	-,5	-,5	2,0	-,5	-,2	
8,0	Recuento	0	0	0	1	24	0	25
	Frecuencia esperada	3,3	5,3	5,2	5,2	5,0	1,1	25,0
	% de MOTIVO3	,0%	,0%	,0%	4,0%	96,0%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	,0%	,0%	1,0%	25,3%	,0%	5,3%
	% del total	,0%	,0%	,0%	,2%	5,1%	,0%	5,3%

	Residuos corregidos	-2,0	-2,7	-2,6	-2,1	9,8	-1,1	
9,0	Recuento	0	0	20	1	0	0	21
	Frecuencia esperada	2,7	4,4	4,3	4,4	4,2	,9	21,0
	% de MOTIVO3	,0%	,0%	95,2%	4,8%	,0%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	,0%	20,4%	1,0%	,0%	,0%	4,4%
	% del total	,0%	,0%	4,2%	,2%	,0%	,0%	4,4%
	Residuos corregidos	-1,8	-2,4	8,6	-1,9	-2,3	-1,0	
10,0	Recuento	1	0	0	1	0	2	4
	Frecuencia esperada	,5	,8	,8	,8	,8	,2	4,0
	% de MOTIVO3	25,0%	,0%	,0%	25,0%	,0%	50,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	1,6%	,0%	,0%	1,0%	,0%	9,5%	,8%
	% del total	,2%	,0%	,0%	,2%	,0%	,4%	,8%
	Residuos corregidos	,7	-1,0	-1,0	,2	-1,0	4,5	
11,0	Recuento	12	0	0	0	0	0	12
	Frecuencia esperada	1,6	2,5	2,5	2,5	2,4	,5	12,0
	% de MOTIVO3	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	19,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,5%
	% del total	2,5%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,5%
	Residuos corregidos	9,1	-1,8	-1,8	-1,8	-1,8	-,8	
12,0	Recuento	0	0	3	2	3	1	9
	Frecuencia esperada	1,2	1,9	1,9	1,9	1,8	,4	9,0

	% de MOTIVO3	,0%	,0%	33,3%	22,2%	33,3%	11,1%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	,0%	3,1%	2,0%	3,2%	4,8%	1,9%
	% del total	,0%	,0%	,6%	,4%	,6%	,2%	1,9%
	Residuos corregidos	-1,2	-1,6	1,0	,1	1,0	1,0	
13,0	Recuento	0	2	1	1	2	1	7
	Frecuencia esperada	,9	1,5	1,4	1,5	1,4	,3	7,0
	% de MOTIVO3	,0%	28,6%	14,3%	14,3%	28,6%	14,3%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	2,0%	1,0%	1,0%	2,1%	4,8%	1,5%
	% del total	,0%	,4%	,2%	,2%	,4%	,2%	1,5%
	Residuos corregidos	-1,0	,5	-,4	-,4	,6	1,3	
14,0	Recuento	5	14	0	13	4	2	38
	Frecuencia esperada	5,0	8,0	7,8	7,9	7,6	1,7	38,0
	% de MOTIVO3	13,2%	36,8%	,0%	34,2%	10,5%	5,3%	100,0%
	% de ESPECIAL	8,1%	14,0%	,0%	13,1%	4,2%	9,5%	8,0%
	% del total	1,1%	2,9%	,0%	2,7%	,8%	,4%	8,0%
	Residuos corregidos	,0	2,5	-3,3	2,1	-1,5	,3	
15,0	Recuento	3	5	5	8	8	1	30
	Frecuencia esperada	3,9	6,3	6,2	6,3	6,0	1,3	30,0
	% de MOTIVO3	10,0%	16,7%	16,7%	26,7%	26,7%	3,3%	100,0%
	% de ESPECIAL	4,8%	5,0%	5,1%	8,1%	8,4%	4,8%	6,3%
	% del total	,6%	1,1%	1,1%	1,7%	1,7%	,2%	6,3%

	Residuos corregidos	-5	-6	-6	,8	,9	-3	
16,0	Recuento	0	2	0	2	1	0	5
	Frecuencia esperada	,7	1,1	1,0	1,0	1,0	,2	5,0
	% de MOTIVO3	,0%	40,0%	,0%	40,0%	20,0%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	2,0%	,0%	2,0%	1,1%	,0%	1,1%
	% del total	,0%	,4%	,0%	,4%	,2%	,0%	1,1%
	Residuos corregidos	-9	1,0	-1,1	1,1	,0	-5	
	17,0	Recuento	0	0	0	0	2	0
Frecuencia esperada		,3	,4	,4	,4	,4	,1	2,0
% de MOTIVO3		,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
% de ESPECIAL		,0%	,0%	,0%	,0%	2,1%	,0%	,4%
% del total		,0%	,0%	,0%	,0%	,4%	,0%	,4%
Residuos corregidos		-5	-7	-7	-7	2,8	-3	
18,0		Recuento	8	1	3	6	0	3
	Frecuencia esperada	2,7	4,4	4,3	4,4	4,2	,9	21,0
	% de MOTIVO3	38,1%	4,8%	14,3%	28,6%	,0%	14,3%	100,0%
	% de ESPECIAL	12,9%	1,0%	3,1%	6,1%	,0%	14,3%	4,4%
	% del total	1,7%	,2%	,6%	1,3%	,0%	,6%	4,4%
	Residuos corregidos	3,5	-1,9	-7	,9	-2,3	2,2	
	19,0	Recuento	2	6	5	5	7	1
Frecuencia esperada		3,4	5,5	5,4	5,4	5,2	1,1	26,0

	% de MOTIVO3	7,7%	23,1%	19,2%	19,2%	26,9%	3,8%	100,0%
	% de ESPECIAL	3,2%	6,0%	5,1%	5,1%	7,4%	4,8%	5,5%
	% del total	,4%	1,3%	1,1%	1,1%	1,5%	,2%	5,5%
	Residuos corregidos	-,8	,3	-,2	-,2	,9	-,1	
20,0	Recuento	0	3	1	2	0	0	6
	Frecuencia esperada	,8	1,3	1,2	1,3	1,2	,3	6,0
	% de MOTIVO3	,0%	50,0%	16,7%	33,3%	,0%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	3,0%	1,0%	2,0%	,0%	,0%	1,3%
	% del total	,0%	,6%	,2%	,4%	,0%	,0%	1,3%
	Residuos corregidos	-1,0	1,8	-,2	,8	-1,2	-,5	
21,0	Recuento	1	4	2	1	3	1	12
	Frecuencia esperada	1,6	2,5	2,5	2,5	2,4	,5	12,0
	% de MOTIVO3	8,3%	33,3%	16,7%	8,3%	25,0%	8,3%	100,0%
	% de ESPECIAL	1,6%	4,0%	2,0%	1,0%	3,2%	4,8%	2,5%
	% del total	,2%	,8%	,4%	,2%	,6%	,2%	2,5%
	Residuos corregidos	-,5	1,1	-,3	-1,1	,4	,7	
22,0	Recuento	0	2	1	4	2	1	10
	Frecuencia esperada	1,3	2,1	2,1	2,1	2,0	,4	10,0
	% de MOTIVO3	,0%	20,0%	10,0%	40,0%	20,0%	10,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	2,0%	1,0%	4,0%	2,1%	4,8%	2,1%
	% del total	,0%	,4%	,2%	,8%	,4%	,2%	2,1%

	Residuos corregidos	-1,2	-,1	-,8	1,5	,0	,9	
23,0	Recuento	0	2	3	1	2	0	8
	Frecuencia esperada	1,0	1,7	1,7	1,7	1,6	,4	8,0
	% de MOTIVO3	,0%	25,0%	37,5%	12,5%	25,0%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	2,0%	3,1%	1,0%	2,1%	,0%	1,7%
	% del total	,0%	,4%	,6%	,2%	,4%	,0%	1,7%
	Residuos corregidos	-1,1	,3	1,2	-,6	,4	-,6	
24,0	Recuento	1	3	0	2	1	1	8
	Frecuencia esperada	1,0	1,7	1,7	1,7	1,6	,4	8,0
	% de MOTIVO3	12,5%	37,5%	,0%	25,0%	12,5%	12,5%	100,0%
	% de ESPECIAL	1,6%	3,0%	,0%	2,0%	1,1%	4,8%	1,7%
	% del total	,2%	,6%	,0%	,4%	,2%	,2%	1,7%
	Residuos corregidos	,0	1,2	-1,5	,3	-,5	1,1	
25,0	Recuento	2	6	3	0	1	1	13
	Frecuencia esperada	1,7	2,7	2,7	2,7	2,6	,6	13,0
	% de MOTIVO3	15,4%	46,2%	23,1%	,0%	7,7%	7,7%	100,0%
	% de ESPECIAL	3,2%	6,0%	3,1%	,0%	1,1%	4,8%	2,7%
	% del total	,4%	1,3%	,6%	,0%	,2%	,2%	2,7%
	Residuos corregidos	,3	2,3	,2	-1,9	-1,1	,6	
Total	Recuento	62	100	98	99	95	21	475
	Frecuencia esperada	62,0	100,0	98,0	99,0	95,0	21,0	475,0

% de MOTIVO3	13,1%	21,1%	20,6%	20,8%	20,0%	4,4%	100,0%
% de ESPECIAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% del total	13,1%	21,1%	20,6%	20,8%	20,0%	4,4%	100,0%

Puede apreciarse que en Educación Especial los motivos más preferidos, en tercer lugar, han sido: *Me gustaba la Educación Especial, Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos y Me gustaba la enseñanza*; Para Educación Infantil: *Me gustaba la enseñanza, Deseaba aprender y Deseaba ayudar a los demás*; Para Educación Física: *Me gustaba la Educación Física y/o el Deporte, Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos y Me gustaba la enseñanza*; Para Educación Primaria: *Me gustaba la enseñanza, Deseaba ayudar a los demás y Deseaba aprender*, Para Lengua Extranjera: *Me gustaban los idiomas en general o alguno en particular, Me gustaba la enseñanza y Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos*. Finalmente, para Educación Musical: *Me gustaba la enseñanza, Creía que era una profesión con buenas oportunidades de trabajo y Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos*.

3.2.3. Persistencia de los motivos iniciales

Resultados globales

Vamos a verificar ahora si los motivos iniciales que determinaron el comienzo de los estudios de magisterio se han visto reforzados o no tras cursar los tres años de carrera. Más tarde descubriremos las principales razones a las que se atribuye el aumento o disminución del interés por la carrera de magisterio y por la profesión de maestro.

PERSISTENCIA DEL MOTIVO 1

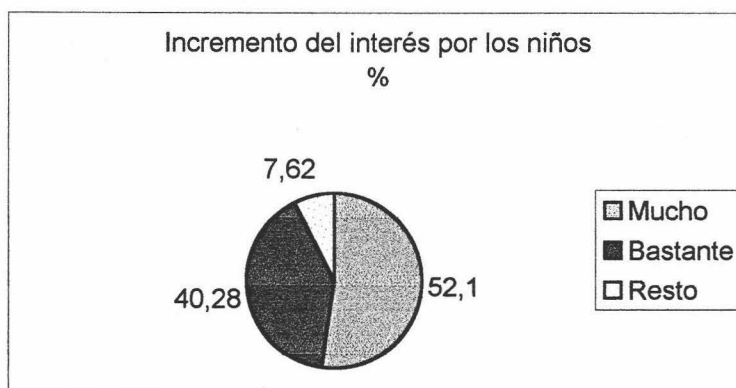
Resumen del procesamiento de los casos						
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
MOTIVO1 * AHORA1	487	93,1%	36	6,9%	523	100,0%

Tabla de contingencia MOTIVO1 * AHORA1						
Recuento						
		AHORA1				Total
		Mucho	Bastante	Poco	Nada	
MOTIVO1	1,0			56	45	101
	2,0	4	4	2		10
	3,0	73	56	9	1	139
	4,0	37	35	5		77
	5,0		3			3
	6,0	1	2	6		9
	7,0		1			1
	8,0	13	11	4	1	29
	9,0	14	15	3	1	33
	10,0	6	4	3		13
	11,0	18	7			25
	12,0		2		1	3
	14,0	5	2		1	8
	15,0	1	2		1	4
	18,0	1	2	2		5
	19,0		1			1
	21,0		4	1	1	6
22,0		1		1	2	

	23,0			1	1
	24,0		1		1
	25,0	9	3		4 16
Total		182	156	92	57 487

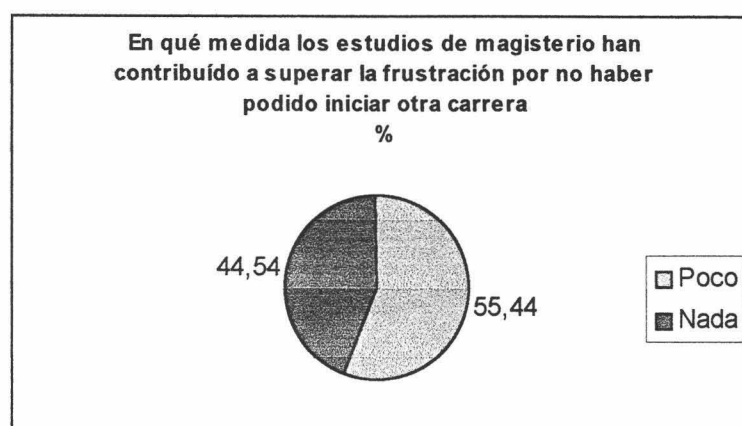
Nos centraremos en los principales motivos elegidos como **primera** opción a la hora de decidir cursar los estudios de magisterio. Se destaca:

- De los 139 alumnos, cuyo principal motivo para iniciar los estudios de magisterio es *Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos*, 73 (52,51%) afirman que la carrera ha contribuido *mucho* a aumentar su interés por los niños y 56 (40,28%) *bastante*. Es decir, un 92.8% de los encuestados que han elegido esta opción consideran que los estudios de magisterio han contribuido a aumentar su expectativa inicial.

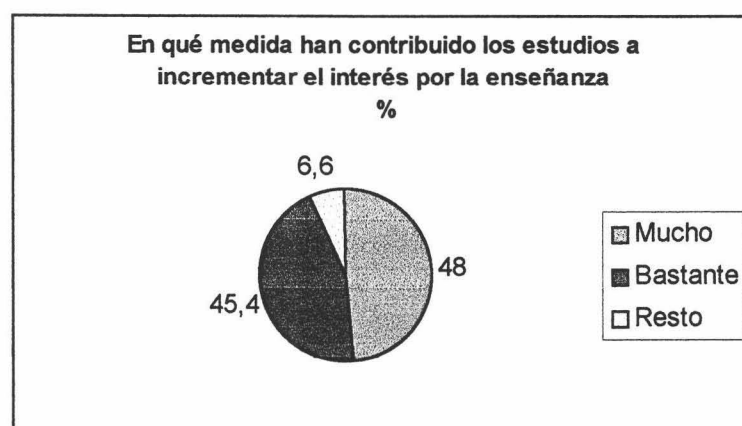


- De los 101 alumnos, cuyo principal motivo para iniciar los estudios de magisterio es *No pude acceder a otra carrera*, 56 (55,44%) afirman que la carrera ha contribuido *poco* a que los estudios de magisterio pasen a estar entre sus prioridades y 45 (44,54%) *nada*. Es decir, ninguno de los encuestados que eligieron los estudios de magisterio

porque no podían acceder a otra carrera han cambiado de opinión tras cursar los tres años de estudios.



- De los 77 alumnos, cuyo principal motivo para iniciar los estudios de magisterio es *Me gustaba la enseñanza*, 37 (48%) afirman que la carrera ha contribuido *mucho* a aumentar su interés por la enseñanza y 35 (45,4%) *bastante*. Es decir, un 93,5% de los encuestados que han elegido esta opción consideran que los estudios de magisterio han contribuido a aumentar su expectativa inicial. Recordemos que el 58% de los alumnos de Cantabria (Monge 1993) afirman que les gusta más la docencia después de los años de carrera y el 11%, menos.



PERSISTENCIA DEL MOTIVO 2

Resumen del procesamiento de los casos						
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
MOTIVO2 * AHORA2	472	90,2%	51	9,8%	523	100,0%

Tabla de contingencia MOTIVO2 * AHORA2						
Recuento						
		AHORA2				Total
		Mucho	Bastante	Poco	Nada	
MOTIVO2	1,0			9	5	14
	2,0	6	5	1	1	13
	3,0	66	42	5	1	114
	4,0	60	68	10	1	139
	5,0		6	2		8
	6,0	2	4	4	1	11
	7,0	2				2
	8,0	10	9	6		25
	9,0	21	13	6		40
	10,0	6	1			7
	11,0	11	4	1		16
	12,0			2	2	4
	13,0		1			1
	14,0	14	10	3		27
	15,0	6	9	3		18
	16,0	1	2			3
	18,0		3	4	1	8
	19,0	4	6	2		12
	20,0			1		1

	21,0	1	2			3
	22,0	1	1			2
	24,0	1				1
	25,0	3				3
Total		215	186	59	12	472

Por lo que respecta a los principales motivos elegidos como **segunda** opción a la hora de cursar los estudios de magisterio, encontramos:

- De los 139 alumnos, cuyo segundo motivo de iniciar los estudios de magisterio es *Me gustaba la enseñanza*, 60 (43,16%) afirman que la carrera ha contribuido *mucho* a aumentar su interés por la enseñanza y 68 (48,9%) *bastante*. Es decir, un 92.1% de los encuestados que han elegido esta opción consideran que los estudios de magisterio han contribuido a aumentar su expectativa inicial.
- De los 114 alumnos, cuyo segundo motivo para iniciar los estudios de magisterio es *Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos*, 66 (57,8%) afirman que la carrera ha contribuido *mucho* a aumentar su interés por la enseñanza y 42 (36,8%) *bastante*. Es decir, un 94.7% de los encuestados que han elegido esta opción consideran que los estudios de magisterio han contribuido a aumentar su expectativa inicial.

PERSISTENCIA DEL MOTIVO 3

Resumen del procesamiento de los casos						
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
MOTIVO3 * AHORA3	457	87,4%	66	12,6%	523	100,0%

Tabla de contingencia MOTIVO3 * AHORA3
Recuento

		AHORA3				Total
		Mucho	Bastante	Poco	Nada	
MOTIVO3	1,0			8	14	22
	2,0	5	5	1		11
	3,0	32	23	3		58
	4,0	24	40	7	2	73
	5,0	4	5		1	10
	6,0	4	23	10		37
	7,0	1				1
	8,0	10	8	3	3	24
	9,0	10	9	3		22
	10,0	2	1	1		4
	11,0	8	3	1		12
	12,0	1	3	5	1	10
	13,0	3	2		1	6
	14,0	19	17	2		38
	15,0	7	19	3		29
	16,0	3	2			5
	17,0		2			2
	18,0	2	4	11	3	20
	19,0	4	20	2		26
	20,0		1	5		6
	21,0	3	6	2		11
	22,0		6	4		10
	23,0	2	1	5		8
	24,0	4	3			7
	25,0	2	2	1		5
Total		150	205	77	25	457

En relación con los principales motivos elegidos como **tercera** opción a la hora de decidir cursar los estudios de magisterio, aparece:

1. De los 73 alumnos, cuyo tercer motivo para iniciar los estudios de magisterio es *Me gustaba la enseñanza*, 24 (32,8%) afirman que la carrera ha contribuido *mucho* a aumentar su interés por la enseñanza y 40 (54,7%) *bastante*. Es decir, un 87.67% de los encuestados que han elegido esta opción consideran que los estudios de magisterio han contribuido a aumentar su expectativa inicial.
2. De los 58 alumnos, cuyo tercer motivo para iniciar los estudios de magisterio es *Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos*, 32 (55,1%) afirman que la carrera ha contribuido *mucho* a aumentar su interés por la enseñanza y 23 (39,6%) *bastante*. Es decir, un 94.8% de los encuestados que han elegido esta opción consideran que los estudios de magisterio también han contribuido a aumentar su expectativa inicial.

Resultados en función del sexo

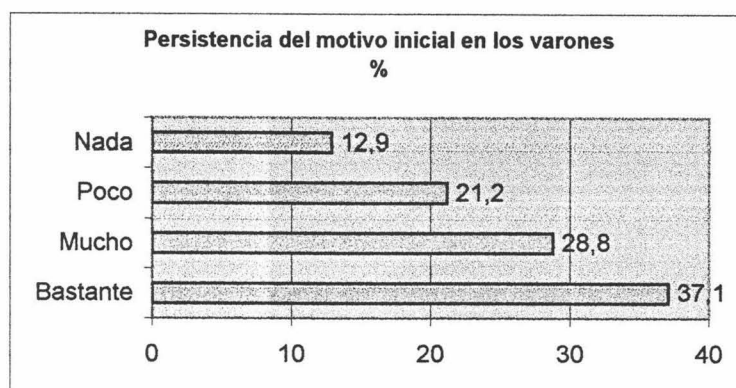
AHORA1 * SEXO

Tabla de contingencia

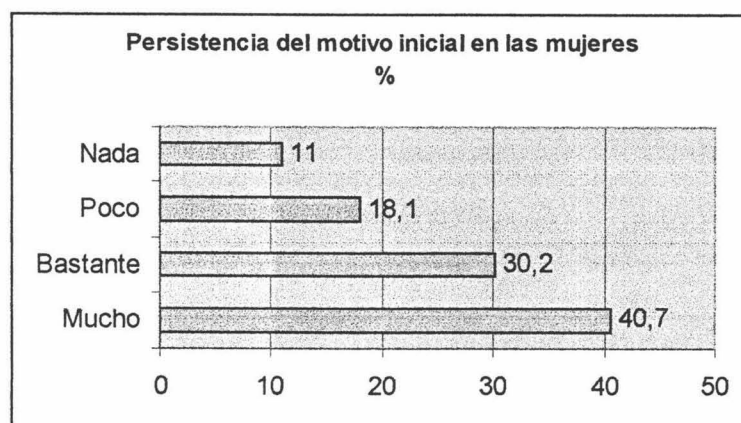
		SEXO		Total	
		Hombre	Mujer		
AHORA1	Mucho	Recuento	38	144	182
		Frecuencia esperada	49,4	132,6	182,0
		% de AHORA1	20,9%	79,1%	100,0%
		% de SEXO	28,8%	40,7%	37,4%
		% del total	7,8%	29,6%	37,4%
		Residuos corregidos	-2,4	2,4	
	Bastante	Recuento	49	107	156
		Frecuencia esperada	42,4	113,6	156,0
		% de AHORA1	31,4%	68,6%	100,0%

		% de SEXO	37,1%	30,2%	32,1%
		% del total	10,1%	22,0%	32,1%
		Residuos corregidos	1,4	-1,4	
	Poco	Recuento	28	64	92
		Frecuencia esperada	25,0	67,0	92,0
		% de AHORA1	30,4%	69,6%	100,0%
		% de SEXO	21,2%	18,1%	18,9%
		% del total	5,8%	13,2%	18,9%
		Residuos corregidos	,8	-,8	
	Nada	Recuento	17	39	56
		Frecuencia esperada	15,2	40,8	56,0
		% de AHORA1	30,4%	69,6%	100,0%
		% de SEXO	12,9%	11,0%	11,5%
		% del total	3,5%	8,0%	11,5%
		Residuos corregidos	,6	-,6	
Total		Recuento	132	354	486
		Frecuencia esperada	132,0	354,0	486,0
		% de AHORA1	27,2%	72,8%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	27,2%	72,8%	100,0%

Como hemos visto, los motivos que en principio determinan la elección de la carrera de magisterio han podido experimentar modificaciones en el transcurso de los estudios. Cuando examinamos las respuestas que dan a esta cuestión hombres y mujeres nos encontramos con que los primeros entienden que sigue vigente el motivo principal, *Bastante*, para el 37,1%; *Mucho*, para el 28,8%; *Poco*, para el 21,2% y *Nada*, para el 12,9%.



Para las mujeres, persiste el motivo principal *Mucho* para el 40,7%; *Bastante*, para el 30,2%; *Poco*, para el 18,1% y *Nada*, para el 11%.



El hecho de que la mayoría de las respuestas sean *Mucho* y *Bastante* (ambas suman aproximadamente el 70% y 80% para hombres y mujeres respectivamente), confirma la idea de que, tras los tres años de carrera, el principal motivo por el que se decide cursar los estudios de magisterio se ve reforzado.

AHORA 2 * SEXO

		Tabla de contingencia			
		SEXO		Total	
		Hombre	Mujer		
AHORA2	Mucho	Recuento	52	162	214
		Frecuencia esperada	56,8	157,2	214,0
		% de AHORA2	24,3%	75,7%	100,0%
		% de SEXO	41,6%	46,8%	45,4%
		% del total	11,0%	34,4%	45,4%
		Residuos corregidos	-1,0	1,0	
	Bastante	Recuento	50	136	186
		Frecuencia esperada	49,4	136,6	186,0
		% de AHORA2	26,9%	73,1%	100,0%
		% de SEXO	40,0%	39,3%	39,5%
		% del total	10,6%	28,9%	39,5%
		Residuos corregidos	,1	-,1	
	Poco	Recuento	18	41	59
		Frecuencia esperada	15,7	43,3	59,0
		% de AHORA2	30,5%	69,5%	100,0%
		% de SEXO	14,4%	11,8%	12,5%
		% del total	3,8%	8,7%	12,5%
		Residuos corregidos	,7	-,7	
	Nada	Recuento	5	7	12
		Frecuencia esperada	3,2	8,8	12,0
		% de AHORA2	41,7%	58,3%	100,0%
		% de SEXO	4,0%	2,0%	2,5%
		% del total	1,1%	1,5%	2,5%
		Residuos corregidos	1,2	-1,2	
Total	Recuento	125	346	471	
	Frecuencia esperada	125,0	346,0	471,0	

	% de AHORA2	26,5%	73,5%	100,0%
	% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	26,5%	73,5%	100,0%

Con respecto al segundo motivo inicial, las modalidades preferidas por los hombres son *Mucho* seguida muy de cerca por *Bastante*, sumando ambas cerca del 80% de las respuestas. Respecto a las mujeres, también es mayoritaria la respuesta *Mucho* seguida más de lejos por *Bastante*, sumando ambas más del 85% de las respuestas. Todo esto, al igual que decíamos anteriormente, confirma la idea de que tras los tres años de carrera el segundo motivo por el que se decide cursar los estudios de magisterio se ve reforzado.

AHORA 3 * SEXO

Tabla de contingencia

		SEXO		Total	
		Hombre	Mujer		
AHORA3	Mucho	Recuento	34	117	151
		Frecuencia esperada	42,0	109,0	151,0
		% de AHORA3	22,5%	77,5%	100,0%
		% de SEXO	26,8%	35,5%	33,0%
		% del total	7,4%	25,6%	33,0%
		Residuos corregidos	-1,8	1,8	
	Bastante	Recuento	51	153	204
		Frecuencia esperada	56,7	147,3	204,0
		% de AHORA3	25,0%	75,0%	100,0%
		% de SEXO	40,2%	46,4%	44,6%
		% del total	11,2%	33,5%	44,6%
		Residuos corregidos	-1,2	1,2	
	Poco	Recuento	34	43	77

		Frecuencia esperada	21,4	55,6	77,0
		% de AHORA3	44,2%	55,8%	100,0%
		% de SEXO	26,8%	13,0%	16,8%
		% del total	7,4%	9,4%	16,8%
		Residuos corregidos	3,5	-3,5	
	Nada	Recuento	8	17	25
		Frecuencia esperada	6,9	18,1	25,0
		% de AHORA3	32,0%	68,0%	100,0%
		% de SEXO	6,3%	5,2%	5,5%
		% del total	1,8%	3,7%	5,5%
		Residuos corregidos	,5	-,5	
Total		Recuento	127	330	457
		Frecuencia esperada	127,0	330,0	457,0
		% de AHORA3	27,8%	72,2%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	27,8%	72,2%	100,0%

En el caso del tercer motivo inicial, las respuestas preferidas por los hombres son *Bastante*, seguida por *Mucho* y *Poco*, que presentan la misma frecuencia, mientras que para las mujeres son *Bastante*, seguida por *Mucho*, sumando entre ambas más del 80% de las respuestas de lo que cabe extraer idénticas conclusiones a las expresadas con anterioridad.

Resultados en función del Centro

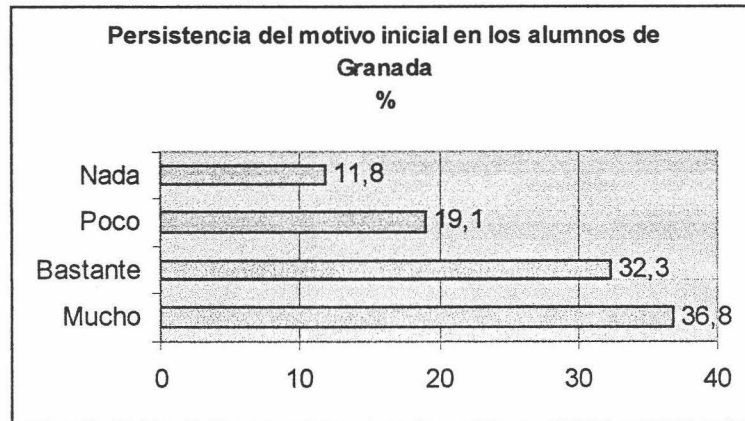
AHORA 1 * FACULTAD

Tabla de contingencia					
			FACULTAD		Total
			Granada	Ceuta	
AHORA1	Mucho	Recuento	156	23	179

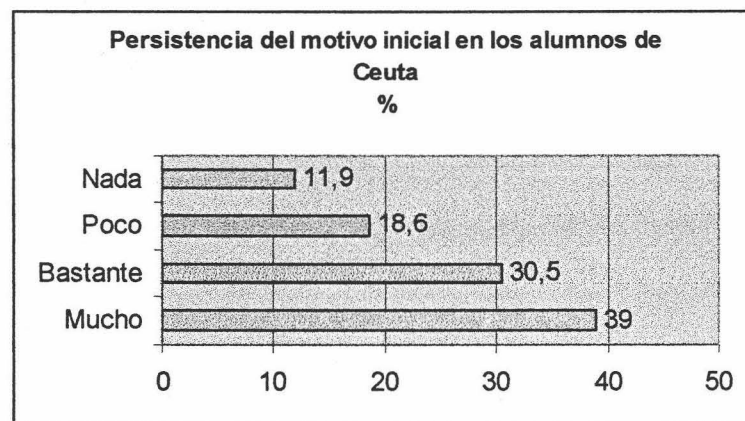
		Frecuencia esperada	157,1	21,9	179,0
		% de AHORA1	87,2%	12,8%	100,0%
		% de FACULTAD	36,8%	39,0%	37,1%
		% del total	32,3%	4,8%	37,1%
		Residuos corregidos	-,3	,3	
	Bastante	Recuento	137	18	155
		Frecuencia esperada	136,1	18,9	155,0
		% de AHORA1	88,4%	11,6%	100,0%
		% de FACULTAD	32,3%	30,5%	32,1%
		% del total	28,4%	3,7%	32,1%
		Residuos corregidos	,3	-,3	
	Poco	Recuento	81	11	92
		Frecuencia esperada	80,8	11,2	92,0
		% de AHORA1	88,0%	12,0%	100,0%
		% de FACULTAD	19,1%	18,6%	19,0%
		% del total	16,8%	2,3%	19,0%
		Residuos corregidos	,1	-,1	
	Nada	Recuento	50	7	57
		Frecuencia esperada	50,0	7,0	57,0
		% de AHORA1	87,7%	12,3%	100,0%
		% de FACULTAD	11,8%	11,9%	11,8%
		% del total	10,4%	1,4%	11,8%
		Residuos corregidos	,0	,0	
Total		Recuento	424	59	483
		Frecuencia esperada	424,0	59,0	483,0
		% de AHORA1	87,8%	12,2%	100,0%
		% de FACULTAD	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	87,8%	12,2%	100,0%

La persistencia del motivo inicial presenta valores análogos en los casos de Granada y Ceuta. Los alumnos de Granada se inclinan por *Mucho* (36,8%),

Bastante (32,3%), *Poco* (19,1%) y *Nada* (11,8%). Obsérvese que las dos primeras posibilidades integran el 69.1%.



Para los alumnos de Ceuta el orden de respuesta es el mismo con los siguientes valores: *Mucho* (39,%), *Bastante* (30,5%), *Poco* (18,6%) y *Nada* (11,9%). Obsérvese, asimismo, que las dos primeras opciones totalizan el 69,5% lo cual indica que prácticamente el 70% de los alumnos de Granada y Ceuta, tras terminar los tres años de carrera, ven confirmado su principal motivo por el cual iniciaron los estudios de magisterio.



AHORA 2 * FACULTAD

Tabla de contingencia					
			FACULTAD		Total
			Granada	Ceuta	
AHORA2	Mucho	Recuento	183	31	214
		Frecuencia esperada	188,9	25,1	214,0
		% de AHORA2	85,5%	14,5%	100,0%
		% de FACULTAD	44,2%	56,4%	45,6%
		% del total	39,0%	6,6%	45,6%
		Residuos corregidos	-1,7	1,7	
	Bastante	Recuento	170	15	185
		Frecuencia esperada	163,3	21,7	185,0
		% de AHORA2	91,9%	8,1%	100,0%
		% de FACULTAD	41,1%	27,3%	39,4%
		% del total	36,2%	3,2%	39,4%
		Residuos corregidos	2,0	-2,0	
	Poco	Recuento	52	6	58
		Frecuencia esperada	51,2	6,8	58,0
		% de AHORA2	89,7%	10,3%	100,0%
		% de FACULTAD	12,6%	10,9%	12,4%
		% del total	11,1%	1,3%	12,4%
		Residuos corregidos	,3	-,3	
	Nada	Recuento	9	3	12
		Frecuencia esperada	10,6	1,4	12,0
		% de AHORA2	75,0%	25,0%	100,0%
		% de FACULTAD	2,2%	5,5%	2,6%
		% del total	1,9%	,6%	2,6%
		Residuos corregidos	-1,4	1,4	
Total		Recuento	414	55	469
		Frecuencia esperada	414,0	55,0	469,0

	% de AHORA2	88,3%	11,7%	100,0%
	% de FACULTAD	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	88,3%	11,7%	100,0%

En ambos casos (Granada y Ceuta) el orden ha sido *Mucho, Bastante, Poco* y *Nada*, acaparando las dos primeras respuestas alrededor del 85%.

AHORA 3 * FACULTAD

Tabla de contingencia

		FACULTAD			Total
		Granada	Ceuta		
AHORA3	Mucho	Recuento	129	20	149
		Frecuencia esperada	132,6	16,4	149,0
		% de AHORA3	86,6%	13,4%	100,0%
		% de FACULTAD	31,9%	40,0%	32,8%
		% del total	28,4%	4,4%	32,8%
		Residuos corregidos	-1,1	1,1	
	Bastante	Recuento	182	22	204
		Frecuencia esperada	181,5	22,5	204,0
		% de AHORA3	89,2%	10,8%	100,0%
		% de FACULTAD	45,0%	44,0%	44,9%
		% del total	40,1%	4,8%	44,9%
		Residuos corregidos	,1	-,1	
	Poco	Recuento	69	7	76
		Frecuencia esperada	67,6	8,4	76,0
		% de AHORA3	90,8%	9,2%	100,0%
		% de FACULTAD	17,1%	14,0%	16,7%
		% del total	15,2%	1,5%	16,7%
		Residuos corregidos	,6	-,6	
Nada	Recuento	24	1	25	

		Frecuencia esperada	22,2	2,8	25,0
		% de AHORA3	96,0%	4,0%	100,0%
		% de FACULTAD	5,9%	2,0%	5,5%
		% del total	5,3%	,2%	5,5%
		Residuos corregidos	1,2	-1,2	
Total		Recuento	404	50	454
		Frecuencia esperada	404,0	50,0	454,0
		% de AHORA3	89,0%	11,0%	100,0%
		% de FACULTAD	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	89,0%	11,0%	100,0%

También por lo que atañe al tercer motivo, el orden ha sido *Mucho, Bastante, Poco y Nada*. En el caso de los alumnos de Granada, las dos primeras respuestas acaparan algo más del 75%; mientras que para los de Ceuta, cerca del 85%.

Resultados en función de la Especialidad

AHORA 1 * ESPECIALIDAD

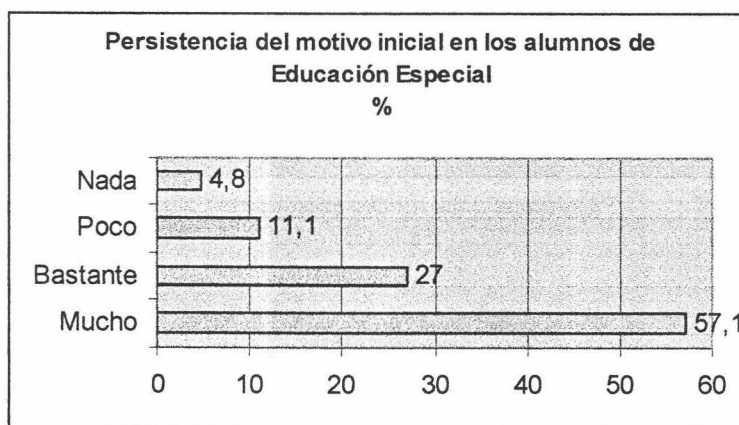
Tabla de contingencia

		ESPECIAL						Total	
		Educación especial	Educación infantil	Educación física	Educación primaria	Lengua extranjera	Educación musical		
AHORA1	Mucho	Recuento	36	48	32	29	26	9	180
		Frecuencia esperada	23,4	39,0	36,4	36,8	35,7	8,6	180,0
		% de AHORA1	20,0%	26,7%	17,8%	16,1%	14,4%	5,0%	100,0%
		% de ESPECIAL	57,1%	45,7%	32,7%	29,3%	27,1%	39,1%	37,2%
		% del total	7,4%	9,9%	6,6%	6,0%	5,4%	1,9%	37,2%

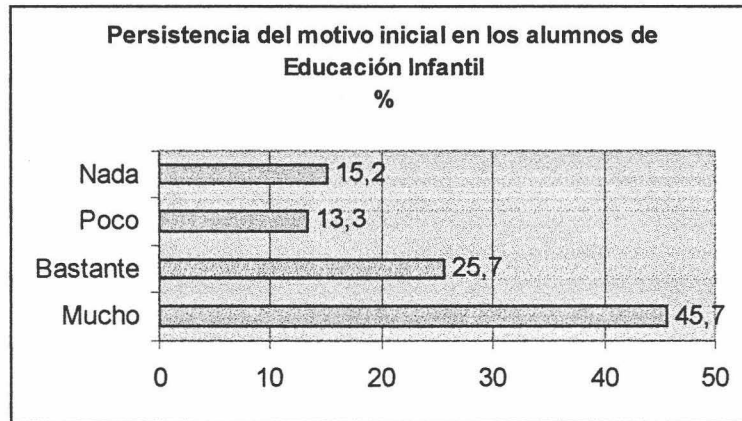
	Residuos corregidos	3,5	2,0	-1,0	-1,8	-2,3	,2	
Bastante	Recuento	17	27	30	39	32	10	155
	Frecuencia esperada	20,2	33,6	31,4	31,7	30,7	7,4	155,0
	% de AHORA1	11,0%	17,4%	19,4%	25,2%	20,6%	6,5%	100,0%
	% de ESPECIAL	27,0%	25,7%	30,6%	39,4%	33,3%	43,5%	32,0%
	% del total	3,5%	5,6%	6,2%	8,1%	6,6%	2,1%	32,0%
	Residuos corregidos	-,9	-1,6	-,3	1,8	,3	1,2	
Poco	Recuento	7	14	23	18	27	3	92
	Frecuencia esperada	12,0	20,0	18,6	18,8	18,2	4,4	92,0
	% de AHORA1	7,6%	15,2%	25,0%	19,6%	29,3%	3,3%	100,0%
	% de ESPECIAL	11,1%	13,3%	23,5%	18,2%	28,1%	13,0%	19,0%
	% del total	1,4%	2,9%	4,8%	3,7%	5,6%	,6%	19,0%
	Residuos corregidos	-1,7	-1,7	1,3	-,2	2,5	-,7	
Nada	Recuento	3	16	13	13	11	1	57
	Frecuencia esperada	7,4	12,4	11,5	11,7	11,3	2,7	57,0
	% de AHORA1	5,3%	28,1%	22,8%	22,8%	19,3%	1,8%	100,0%
	% de ESPECIAL	4,8%	15,2%	13,3%	13,1%	11,5%	4,3%	11,8%
	% del total	,6%	3,3%	2,7%	2,7%	2,3%	,2%	11,8%
	Residuos corregidos	-1,9	1,2	,5	,5	-,1	-1,1	
Total	Recuento	63	105	98	99	96	23	484
	Frecuencia esperada	63,0	105,0	98,0	99,0	96,0	23,0	484,0

% de AHORA1	13,0%	21,7%	20,2%	20,5%	19,8%	4,8%	100,0%
% de ESPECIAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% del total	13,0%	21,7%	20,2%	20,5%	19,8%	4,8%	100,0%

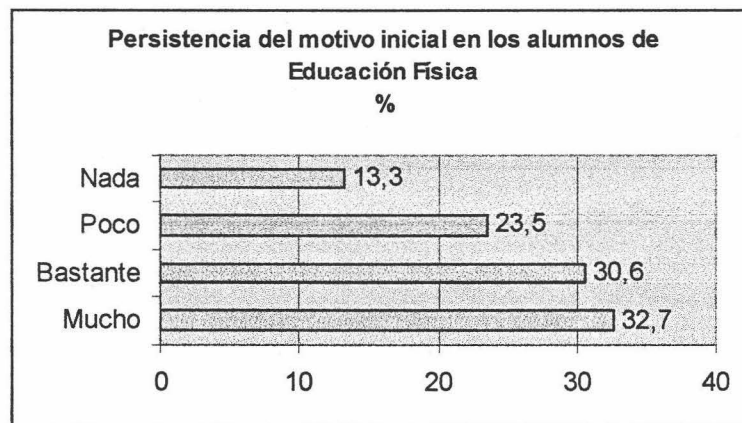
En todos los casos, el orden de preferencia ha sido *Mucho*, *Bastante*, *Poco* y *Nada*. Es de notar que las dos primeras opciones acaparan la gran mayoría de las respuestas. En Educación Especial: *Mucho* 57,1%, *Bastante* 27%, *Poco* 11,1%, *Nada* 4,8%



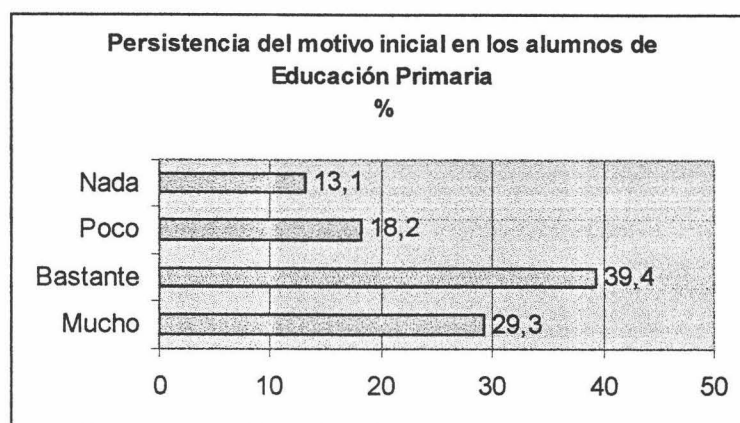
En Educación Infantil: *Mucho* 45,7%, *Bastante* 25,7%, *Poco* 13,3%, *Nada* 15,2%



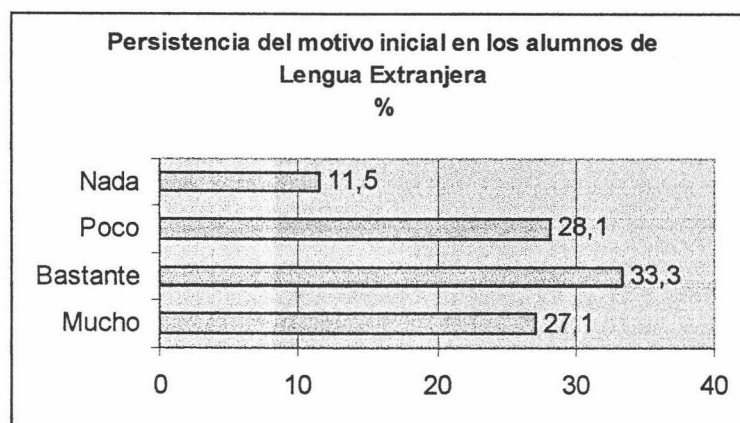
En Educación Física: *Mucho* 32,7%, *Bastante* 30,6%, *Poco* 23,5%, *Nada* 13,3%



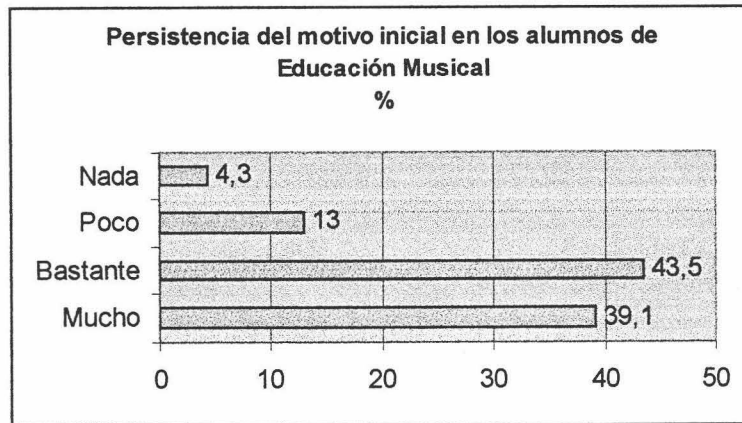
En Educación Primaria: *Mucho* 29,3%, *Bastante* 39,4%, *Poco* 18,2%, *Nada* 13,1%



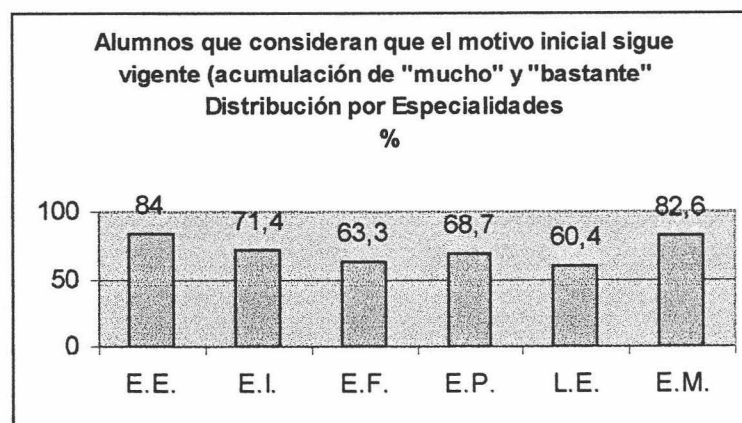
En Lengua Extranjera: *Mucho* 27,1%, *Bastante* 33,3%, *Poco* 28,1%, *Nada* 11,5%



En Educación Musical: *Mucho* 39,1%, *Bastante* 43,5%, *Poco* 13%, *Nada* 4,3%



Acumulando los valores correspondientes a *Mucho* y *Bastante* en las diversas Especialidades resulta: Para Educación Especial, 84%; para Educación Infantil, 71,4%; para Educación Física, 63,3%; para Educación Primaria, 68,7%; para Lengua Extranjera, 60,4% y para Educación Musical, 82,6%. De estos datos se desprende que son los alumnos de Educación Especial y Educación Musical los que, en mayor medida consideran que la razón principal que determinó la elección de la carrera de magisterio sigue siendo válida al concluir los estudios.



AHORA 2 * ESPECIALIDAD

		Tabla de contingencia							
		ESPECIAL						Total	
		Educación especial	Educación infantil	Educación física	Educación primaria	Lengua extranjera	Educación musical		
AHORA2	Mucho	Recuento	37	50	46	39	31	10	213
		Frecuencia esperada	28,6	46,3	43,1	44,1	41,8	9,1	213,0
		% de AHORA2	17,4%	23,5%	21,6%	18,3%	14,6%	4,7%	100,0%
		% de ESPECIAL	58,7%	49,0%	48,4%	40,2%	33,7%	50,0%	45,4%
		% del total	7,9%	10,7%	9,8%	8,3%	6,6%	2,1%	45,4%
		Residuos corregidos	2,3	,8	,7	-1,2	-2,5	,4	
	Bastante	Recuento	20	41	33	44	40	7	185
		Frecuencia esperada	24,9	40,2	37,5	38,3	36,3	7,9	185,0
		% de AHORA2	10,8%	22,2%	17,8%	23,8%	21,6%	3,8%	100,0%
		% de ESPECIAL	31,7%	40,2%	34,7%	45,4%	43,5%	35,0%	39,4%
		% del total	4,3%	8,7%	7,0%	9,4%	8,5%	1,5%	39,4%
		Residuos corregidos	-1,3	,2	-1,1	1,3	,9	-,4	
	Poco	Recuento	5	7	13	13	18	3	59
		Frecuencia esperada	7,9	12,8	12,0	12,2	11,6	2,5	59,0
		% de AHORA2	8,5%	11,9%	22,0%	22,0%	30,5%	5,1%	100,0%
% de ESPECIAL		7,9%	6,9%	13,7%	13,4%	19,6%	15,0%	12,6%	
% del total		1,1%	1,5%	2,8%	2,8%	3,8%	,6%	12,6%	

	Residuos corregidos	-1,2	-2,0	,4	,3	2,3	,3	
Nada	Recuento	1	4	3	1	3	0	12
	Frecuencia esperada	1,6	2,6	2,4	2,5	2,4	,5	12,0
	% de AHORA2	8,3%	33,3%	25,0%	8,3%	25,0%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	1,6%	3,9%	3,2%	1,0%	3,3%	,0%	2,6%
	% del total	,2%	,9%	,6%	,2%	,6%	,0%	2,6%
	Residuos corregidos	-,5	1,0	,4	-1,1	,5	-,7	
Total	Recuento	63	102	95	97	92	20	469
	Frecuencia esperada	63,0	102,0	95,0	97,0	92,0	20,0	469,0
	% de AHORA2	13,4%	21,7%	20,3%	20,7%	19,6%	4,3%	100,0%
	% de ESPECIAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	13,4%	21,7%	20,3%	20,7%	19,6%	4,3%	100,0%

En todos las Especialidades el orden de preferencia ha sido *Mucho*, *Bastante*, *Poco* y *Nada*. Se destaca que las dos primeras opciones acaparan la gran mayoría de las respuestas: Educación Especial, 90.4%; Educación Infantil, 89.2%; Educación Física, 83.1%; Educación Primaria, 85.6%; Lengua Extranjera, 77.2%; Educación Musical, 85%.

Los datos admiten la misma interpretación incluso con mayor justificación, puesto que se aprecia que los porcentajes son superiores en todos los casos a los anteriores.

AHORA 3 * ESPECIALIDAD

		Tabla de contingencia							
		ESPECIAL						Total	
		Educación especial	Educación infantil	Educación física	Educación primaria	Lengua extranjera	Educación musical		
AHORA3	Mucho	Recuento	25	34	28	27	26	10	150
		Frecuencia esperada	20,4	31,3	31,6	30,7	29,3	6,6	150,0
		% de AHORA3	16,7%	22,7%	18,7%	18,0%	17,3%	6,7%	100,0%
		% de ESPECIAL	40,3%	35,8%	29,2%	29,0%	29,2%	50,0%	33,0%
		% del total	5,5%	7,5%	6,2%	5,9%	5,7%	2,2%	33,0%
		Residuos corregidos	1,3	,7	-,9	-,9	-,8	1,7	
	Bastante	Recuento	24	45	45	38	46	7	205
		Frecuencia esperada	27,9	42,8	43,3	41,9	40,1	9,0	205,0
		% de AHORA3	11,7%	22,0%	22,0%	18,5%	22,4%	3,4%	100,0%
		% de ESPECIAL	38,7%	47,4%	46,9%	40,9%	51,7%	35,0%	45,1%
		% del total	5,3%	9,9%	9,9%	8,4%	10,1%	1,5%	45,1%
		Residuos corregidos	-1,1	,5	,4	-,9	1,4	-,9	
	Poco	Recuento	9	13	18	21	12	3	76
		Frecuencia esperada	10,4	15,9	16,0	15,5	14,9	3,3	76,0
		% de AHORA3	11,8%	17,1%	23,7%	27,6%	15,8%	3,9%	100,0%
		% de ESPECIAL	14,5%	13,7%	18,8%	22,6%	13,5%	15,0%	16,7%
		% del total	2,0%	2,9%	4,0%	4,6%	2,6%	,7%	16,7%

	Residuos corregidos	-,5	-,9	,6	1,7	-,9	-,2	
Nada	Recuento	4	3	5	7	5	0	24
	Frecuencia esperada	3,3	5,0	5,1	4,9	4,7	1,1	24,0
	% de AHORA3	16,7%	12,5%	20,8%	29,2%	20,8%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	6,5%	3,2%	5,2%	7,5%	5,6%	,0%	5,3%
	% del total	,9%	,7%	1,1%	1,5%	1,1%	,0%	5,3%
	Residuos corregidos	,4	-1,0	,0	1,1	,2	-1,1	
Total	Recuento	62	95	96	93	89	20	455
	Frecuencia esperada	62,0	95,0	96,0	93,0	89,0	20,0	455,0
	% de AHORA3	13,6%	20,9%	21,1%	20,4%	19,6%	4,4%	100,0%
	% de ESPECIAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	13,6%	20,9%	21,1%	20,4%	19,6%	4,4%	100,0%

Obtenemos la misma conclusión que en los dos casos anteriores, siendo en este caso los porcentajes: Educación Especial, 79%; Educación Infantil, 83.2%; Educación Física, 76.1%; Educación Primaria, 69.9%; Lengua Extranjera, 80.9%; Educación Musical, 85%.

3.2.4. El interés por la carrera

Resultados globales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Aumentado	357	68,3	71,0	71,0
	Igual	97	18,5	19,3	90,3

	Disminuído	49	9,4	9,7	100,0
	Total	503	96,2	100,0	
Perdidos	0	20	3,8		
Total		523	100,0		

Distribución de frecuencias y porcentajes para la variable CARRERA

A punto de concluir los estudios, el interés por la carrera de magisterio ha aumentado para el 68.3% de los alumnos, mientras que ha disminuido tan sólo para un 9.4%. Para el 18.5% ni ha aumentado ni disminuido.

Aunque no se trata de resultados en extremo positivos, se deduce que el tránsito por la Facultad o Escuela correspondiente ha contribuido a mejorar el interés inicial por la carrera en su conjunto. Luego analizaremos las causas a las que se atribuye esta situación.

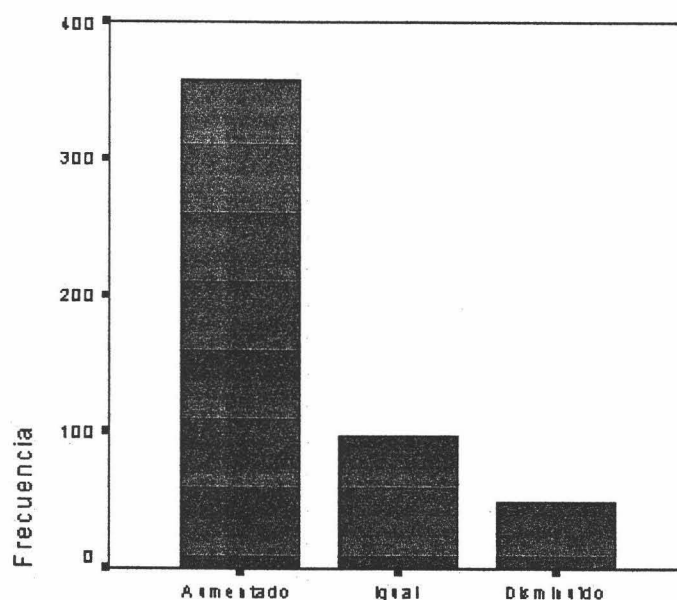


Diagrama de barras de la variable CARRERA

Resultados en función del sexo

CARRERA * SEXO

Tabla de contingencia					
			SEXO		Total
			Hombre	Mujer	
CARRERA	Aumentado	Recuento	89	266	355
		Frecuencia esperada	97,3	257,7	355,0
		% de CARRERA	25,1%	74,9%	100,0%
		% de SEXO	65,0%	73,3%	71,0%
		% del total	17,8%	53,2%	71,0%
		Residuos corregidos	-1,8	1,8	
	Igual	Recuento	34	63	97
		Frecuencia esperada	26,6	70,4	97,0
		% de CARRERA	35,1%	64,9%	100,0%
		% de SEXO	24,8%	17,4%	19,4%
		% del total	6,8%	12,6%	19,4%
		Residuos corregidos	1,9	-1,9	
	Disminuído	Recuento	14	34	48
		Frecuencia esperada	13,2	34,8	48,0
		% de CARRERA	29,2%	70,8%	100,0%
		% de SEXO	10,2%	9,4%	9,6%
		% del total	2,8%	6,8%	9,6%
		Residuos corregidos	,3	-,3	
Total	Recuento	137	363	500	
	Frecuencia esperada	137,0	363,0	500,0	
	% de CARRERA	27,4%	72,6%	100,0%	
	% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	27,4%	72,6%	100,0%	

Los datos revelan que el interés por la carrera ha aumentado más en las mujeres (73.3%) que en los hombres (65%) y sigue igual, más en los hombres (24.8%) que en las mujeres (17.4%), habiendo disminuido más en los hombres (10.2%) que en las mujeres (9.4%).



Resultados en función del Centro

CARRERA * FACULTAD

Tabla de contingencia

		FACULTAD			Total
		Granada	Ceuta		
CARRERA	Aumentado	Recuento	311	43	354
		Frecuencia esperada	311,9	42,1	354,0
		% de CARRERA	87,9%	12,1%	100,0%
		% de FACULTAD	71,2%	72,9%	71,4%
		% del total	62,7%	8,7%	71,4%
		Residuos corregidos	-,3	,3	
	Igual	Recuento	87	9	96
		Frecuencia esperada	84,6	11,4	96,0
		% de CARRERA	90,6%	9,4%	100,0%

		% de FACULTAD	19,9%	15,3%	19,4%
		% del total	17,5%	1,8%	19,4%
		Residuos corregidos	,8	-,8	
	Disminuido	Recuento	39	7	46
		Frecuencia esperada	40,5	5,5	46,0
		% de CARRERA	84,8%	15,2%	100,0%
		% de FACULTAD	8,9%	11,9%	9,3%
% del total	7,9%	1,4%	9,3%		
Residuos corregidos	-,7	,7			
Total	Recuento	437	59	496	
	Frecuencia esperada	437,0	59,0	496,0	
	% de CARRERA	88,1%	11,9%	100,0%	
	% de FACULTAD	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	88,1%	11,9%	100,0%	

Puede apreciarse claramente como, en ambos casos, el interés ha aumentado con valores sensiblemente idénticos: 71.2% para Granada y 72.9% para Ceuta. Ha disminuido, en el 8,9% de los casos para Granada y en el 11,9% para Ceuta. Se mantiene igual en el 19,9% en Granada y 15,3% en Ceuta.

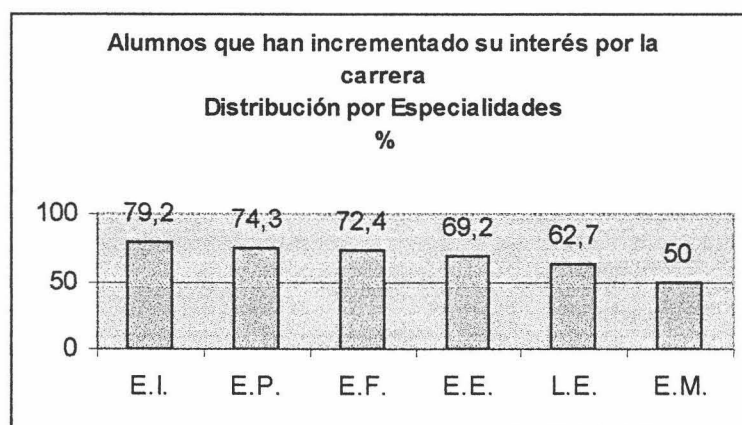
Resultados en función de la Especialidad

CARRERA * ESPECIALIDAD

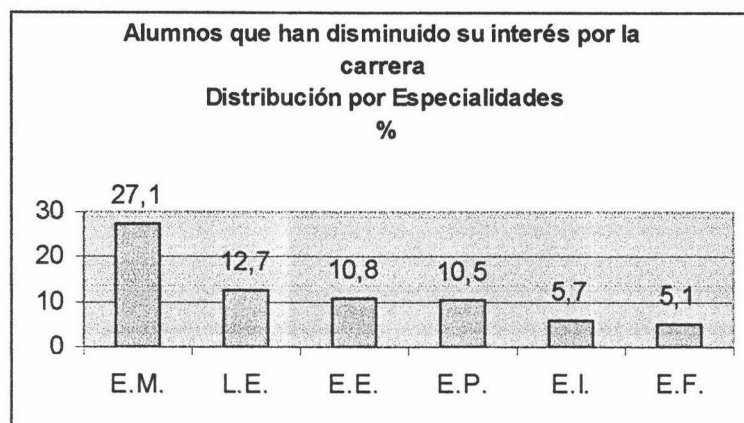
CARRERA	Aumentado	Recuento	ESPECIAL					Total	
			Educación especial	Educación infantil	Educación física	Educación primaria	Lengua extranjera		Educación musical
			45	84	71	78	64	11	353
		Frecuencia esperada	46,1	75,1	69,5	74,4	72,3	15,6	353,0

		% de CARRERA	12,7%	23,8%	20,1%	22,1%	18,1%	3,1%	100,0%
		% de ESPECIAL	69,2%	79,2%	72,4%	74,3%	62,7%	50,0%	70,9%
		% del total	9,0%	16,9%	14,3%	15,7%	12,9%	2,2%	70,9%
		Residuos corregidos	-,3	2,1	,4	,9	-2,0	-2,2	
	Igual	Recuento	13	16	22	16	25	5	97
		Frecuencia esperada	12,7	20,6	19,1	20,5	19,9	4,3	97,0
		% de CARRERA	13,4%	16,5%	22,7%	16,5%	25,8%	5,2%	100,0%
		% de ESPECIAL	20,0%	15,1%	22,4%	15,2%	24,5%	22,7%	19,5%
		% del total	2,6%	3,2%	4,4%	3,2%	5,0%	1,0%	19,5%
		Residuos corregidos	,1	-1,3	,8	-1,2	1,4	,4	
	Disminuído	Recuento	7	6	5	11	13	6	48
		Frecuencia esperada	6,3	10,2	9,4	10,1	9,8	2,1	48,0
		% de CARRERA	14,6%	12,5%	10,4%	22,9%	27,1%	12,5%	100,0%
		% de ESPECIAL	10,8%	5,7%	5,1%	10,5%	12,7%	27,3%	9,6%
		% del total	1,4%	1,2%	1,0%	2,2%	2,6%	1,2%	9,6%
		Residuos corregidos	,3	-1,6	-1,7	,3	1,2	2,9	
Total		Recuento	65	106	98	105	102	22	498
		Frecuencia esperada	65,0	106,0	98,0	105,0	102,0	22,0	498,0
		% de CARRERA	13,1%	21,3%	19,7%	21,1%	20,5%	4,4%	100,0%
		% de ESPECIAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	13,1%	21,3%	19,7%	21,1%	20,5%	4,4%	100,0%

En general, se declara que el interés por la carrera ha aumentado tras los años de estudio. En Educación Infantil, así lo consideran el 79,2%; en Educación Primaria, el 74,3%; En Educación Física, el 72,4%; En Educación Especial el 69,2% y en Lengua Extranjera, el 62,7%. Luego, podemos concluir que un alto porcentaje de los alumnos ven aumentado su interés por los estudios de magisterio tras cursar los tres años de carrera. No es así en Educación Musical, donde sólo el 50% de los alumnos consideran que su interés ha aumentado.



El grupo de alumnos que considera que su interés por la carrera ha disminuido es, lógicamente, menor y alcanza los siguientes valores; en Educación Musical, el 27,1%; en Lengua Extranjera, el 12,7%; en Educación Especial, el 10,8%; en Educación Primaria, el 10,5%; en Educación Infantil, el 5,7% y en Educación Física, el 5,1%.



Las Especialidades donde un mayor número de alumnos declara que el interés por la carrera no se ha modificado son: Lengua Extranjera con el 24,5%; Educación Musical, con el 22,7% y educación Física con el 22,4%.

3.2.5. Variación del interés por la carrera

Resultados globales

INTERÉS POR LA CARRERA. MOTIVO 1

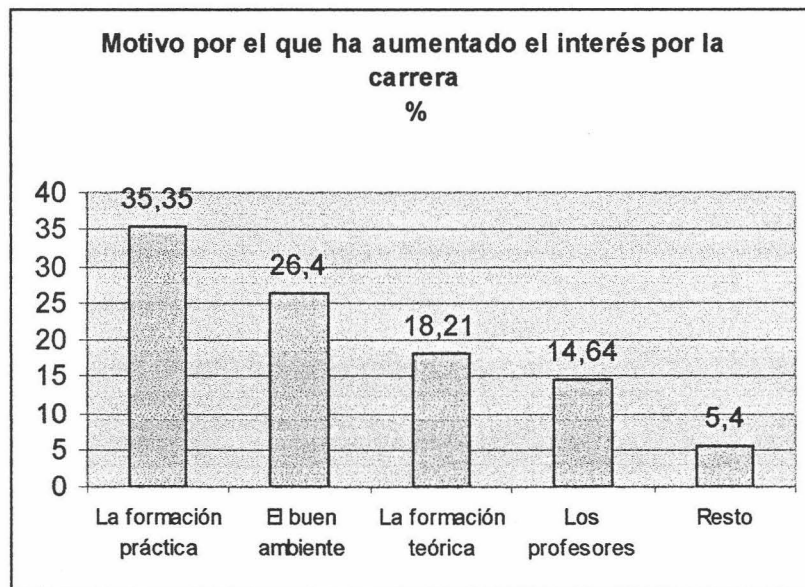
Tabla de contingencia CARRERA * CARRERA1

Recuento

		CARRERA1					Total
		1	2	3	4	5	
CARRERA	Aumentado	41	74	15	51	99	280
	Disminuido	9	3	22	4	3	41
Total		50	77	37	55	102	321

La principal razón por la que se considera que ha *aumentado* el interés por la carrera de magisterio, una vez concluidos los estudios, es, por orden de importancia: *La calidad de mi formación práctica* (99 alumnos, el 35.35%); *El*

buen ambiente encontrado entre los compañeros (74 alumnos, 26.4%); La calidad de mi formación teórica (51 alumnos, 18,21%); La competencia demostrada por los profesores de la Facultad en general (41 alumnos, 14,64%).



Mientras que el principal motivo por el que ha *disminuido* es *La incongruencia del Plan de Estudios con lo que se esperaba de la carrera* (22 alumnos de 41, el 53.6%).

Estos datos suscitan algunas reflexiones: en primer lugar, la importancia que tienen las prácticas externas en el incremento de la valoración de la carrera y la escasa que se atribuye directamente al papel desempeñado por los profesores, menor, que las buenas relaciones con los compañeros. Es cierto, sin embargo, que sumados los resultados que obtiene la influencia de los profesores a los correspondientes a la calidad de la formación teórica -a cargo, lógicamente, de aquellos- se alcanza un 32% de alumnos para los cuales ambas opciones han sido la causa de que su interés por la carrera de magisterio haya aumentado en el transcurso de los años de estudio. Otros

datos relativos al profesorado formador de maestros pueden ser igualmente ilustrativos. Así, por ejemplo, los que aportan los alumnos de Sevilla (Sánchez Lissen,1997) cuando califican mayoritariamente de *aceptable* la competencia de sus profesores en una escala de cinco grados que va desde “muy competente” a “muy deficiente”.

Sin entrar ahora en disquisiciones, entendemos que resulta obligado plantear la necesidad de un proceso de análisis autocrítico que determine las causas de esta postergación.

Por lo que respecta al motivo que destaca como causante de la reducción del interés por la carrera (el resto aparecen muy dispersos), tiene una importancia relativa dado el escaso número de alumnos que se ven afectados por esa disminución.

INTERÉS POR LA CARRERA. MOTIVO 2

Tabla de contingencia CARRERA * CARRERA2
Recuento

		CARRERA2					Total
		1	2	3	4	5	
CARRERA	Aumentado	27	59	8	83	85	262
	Disminuido	6	4	8	10	9	37
Total		33	63	16	93	94	299

El **segundo** motivo que más peso tiene en el incremento del interés por los estudios de magisterio, por orden de importancia, es: *La calidad de mi formación práctica* (85 de 262 alumnos, el 32.4%); *La calidad de mi formación teórica* (83 de 262 alumnos, el 31.7%); *El buen ambiente encontrado entre los compañeros* (59 de 262 alumnos, el 22,51%); *La competencia demostrada por los profesores* (27 de 262 alumnos, el 10,30%). Como se ve, no existe un segundo motivo que destaque a la hora de considerar que ha disminuido el

interés por la carrera de magisterio aunque, de nuevo aparece *la competencia demostrada por los profesores* relegada a un último lugar.

INTERÉS POR LA CARRERA MOTIVO 3

Tabla de contingencia CARRERA * CARRERA3							
Recuento							
		CARRERA3					Total
		1	2	3	4	5	
CARRERA	Aumentado	32	64	20	48	52	216
	Disminuído	10	2	5	7	10	34
Total		42	66	25	55	62	250

El tercer motivo que tiene más importancia en el aumento de interés por los estudios de magisterio, por orden de importancia, es: *El buen ambiente encontrado entre los compañeros* (64 de 216 alumnos, 29.6%), *La calidad de mi formación práctica* (52 de 216 alumnos, el 24.07%), *La calidad de mi formación teórica* (48 de 216 alumnos, el 22.2%), *La competencia demostrada por los profesores de la Facultad en general* (32 de 216 alumnos, 14,81%). Tal y como ha sucedido anteriormente, no hay un tercer motivo destacable por el cual se considere que ha disminuido el interés por la carrera de magisterio.

Resultados en función del sexo

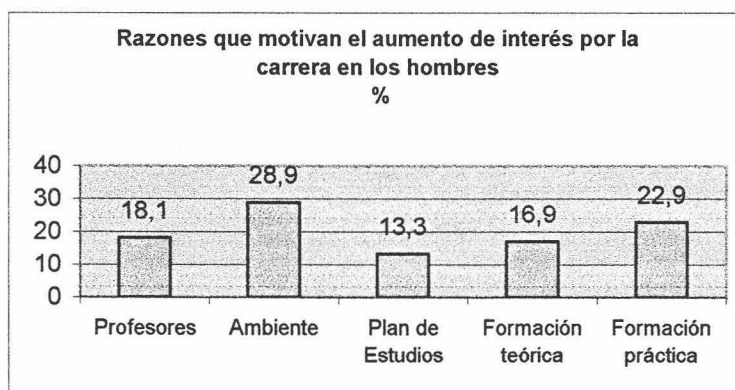
CARRERA 1 * SEXO

Tabla de contingencia					
			SEXO		Total
			Hombre	Mujer	
CARRERA1	1	Recuento	15	35	50
		Frecuencia esperada	12,9	37,1	50,0

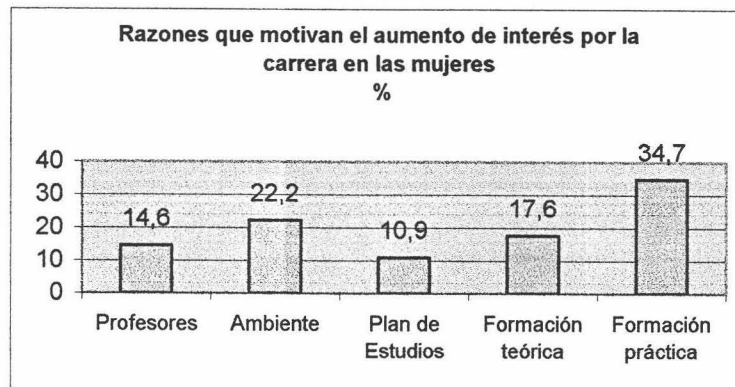
	% de CARRERA1	30,0%	70,0%	100,0%
	% de SEXO	18,1%	14,6%	15,5%
	% del total	4,7%	10,9%	15,5%
	Residuos corregidos	,7	-,7	
	Recuento	24	53	77
	Frecuencia esperada	19,8	57,2	77,0
2	% de CARRERA1	31,2%	68,8%	100,0%
	% de SEXO	28,9%	22,2%	23,9%
	% del total	7,5%	16,5%	23,9%
	Residuos corregidos	1,2	-1,2	
	Recuento	11	26	37
	Frecuencia esperada	9,5	27,5	37,0
3	% de CARRERA1	29,7%	70,3%	100,0%
	% de SEXO	13,3%	10,9%	11,5%
	% del total	3,4%	8,1%	11,5%
	Residuos corregidos	,6	-,6	
	Recuento	14	42	56
	Frecuencia esperada	14,4	41,6	56,0
4	% de CARRERA1	25,0%	75,0%	100,0%
	% de SEXO	16,9%	17,6%	17,4%
	% del total	4,3%	13,0%	17,4%
	Residuos corregidos	-,1	,1	
	Recuento	19	83	102
	Frecuencia esperada	26,3	75,7	102,0
5	% de CARRERA1	18,6%	81,4%	100,0%
	% de SEXO	22,9%	34,7%	31,7%
	% del total	5,9%	25,8%	31,7%
	Residuos corregidos	-2,0	2,0	
Total	Recuento	83	239	322
	Frecuencia esperada	83,0	239,0	322,0
	% de CARRERA1	25,8%	74,2%	100,0%

	% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	25,8%	74,2%	100,0%

Los alumnos varones declaran como razones para el aumento de su interés inicial por la carrera, por este orden: *El buen ambiente encontrado entre los compañeros*, 28,9%; *La calidad de mi formación práctica*, 22,9%; *La competencia demostrada por los profesores de la Facultad*, 18,1%; *La calidad de mi formación teórica*, 16,9% y *La congruencia del Plan de Estudios*, 13,3%,



Las mujeres consideran, por su parte, que el aumento de su interés por la carrera ha estado influido por: *La calidad de mi formación práctica*, 34,7%; *El buen ambiente encontrado entre los compañeros*, 22,2%; *La calidad de mi formación teórica*, 17,6%; *La competencia demostrada por los profesores de la Facultad*, 14,6% y *La congruencia del Plan de Estudios*, 10,9%.



Existe una sensible diferencia entre los dos grupos, especialmente en la valoración asignada a *La calidad de mi formación práctica*, más relevante para las mujeres que para los hombres. La incidencia del factor *La competencia de los profesores* es escasa en ambos colectivos aunque ligeramente mayor en el caso de los varones. Otro tanto acontece y con análogos valores para la variable *La calidad de mi formación teórica*. Omitimos el estudio de los factores que determinan la disminución por la carrera en tanto que, como se vio anteriormente (& 5.4.), esta opción apenas tiene relevancia.

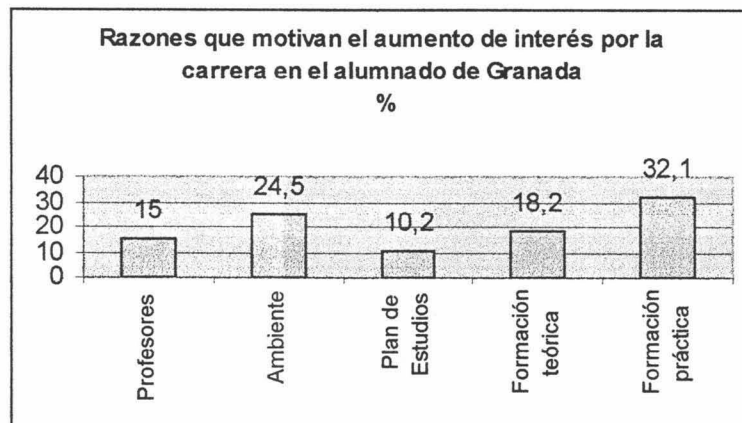
Resultados en función del Centro

CARRERA 1 * FACULTAD

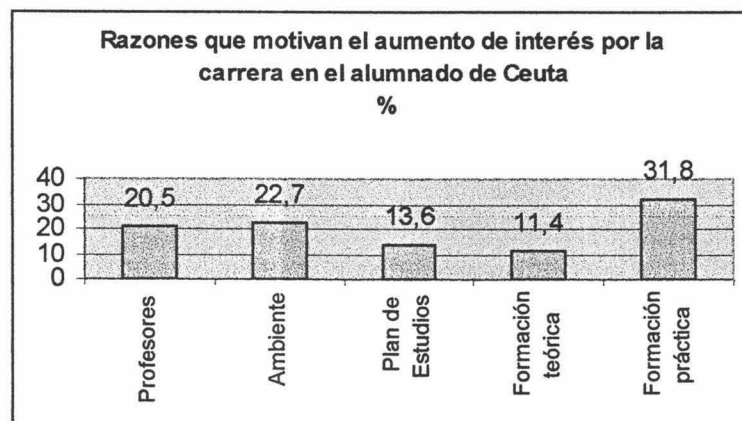
		FACULTAD		Total
		Granada	Ceuta	
CARRERA1	Recuento	41	9	50
	Frecuencia esperada	43,1	6,9	50,0
	% de CARRERA1	82,0%	18,0%	100,0%
	% de FACULTAD	15,0%	20,5%	15,7%
	% del total	12,9%	2,8%	15,7%
	Residuos corregidos	-,9	,9	

2	Recuento	67	10	77
	Frecuencia esperada	66,3	10,7	77,0
	% de CARRERA1	87,0%	13,0%	100,0%
	% de FACULTAD	24,5%	22,7%	24,2%
	% del total	21,1%	3,1%	24,2%
	Residuos corregidos	,2	-,2	
3	Recuento	28	6	34
	Frecuencia esperada	29,3	4,7	34,0
	% de CARRERA1	82,4%	17,6%	100,0%
	% de FACULTAD	10,2%	13,6%	10,7%
	% del total	8,8%	1,9%	10,7%
	Residuos corregidos	-,7	,7	
4	Recuento	50	5	55
	Frecuencia esperada	47,4	7,6	55,0
	% de CARRERA1	90,9%	9,1%	100,0%
	% de FACULTAD	18,2%	11,4%	17,3%
	% del total	15,7%	1,6%	17,3%
	Residuos corregidos	1,1	-1,1	
5	Recuento	88	14	102
	Frecuencia esperada	87,9	14,1	102,0
	% de CARRERA1	86,3%	13,7%	100,0%
	% de FACULTAD	32,1%	31,8%	32,1%
	% del total	27,7%	4,4%	32,1%
	Residuos corregidos	,0	,0	
Total	Recuento	274	44	318
	Frecuencia esperada	274,0	44,0	318,0
	% de CARRERA1	86,2%	13,8%	100,0%
	% de FACULTAD	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	86,2%	13,8%	100,0%

En la distribución por Centros, las causas a las que se imputa el aumento del interés por la carrera, ofrecen los siguientes valores. Para Granada: *La calidad de mi formación práctica, 32,1%; El buen ambiente encontrado entre los compañeros, 24,5%; La calidad de mi formación teórica, 18,2%, La competencia demostrada por los profesores de la Facultad, 15% y La congruencia del Plan de Estudios, 10,2%.*



Para Ceuta: *La calidad de mi formación práctica, 31,8%; El buen ambiente encontrado entre los compañeros, 22,7%; La competencia demostrada por los profesores de la Facultad, 20,5%; La congruencia del Plan de Estudios, 13,6% y La calidad de mi formación teórica, 11,4%.*



Comparando ambos resultados se constata que la causa *La competencia de los profesores* tiene más peso en Ceuta que en Granada pero que, curiosamente, la causa *La calidad de mi formación teórica* es más relevante en Granada que en Ceuta.

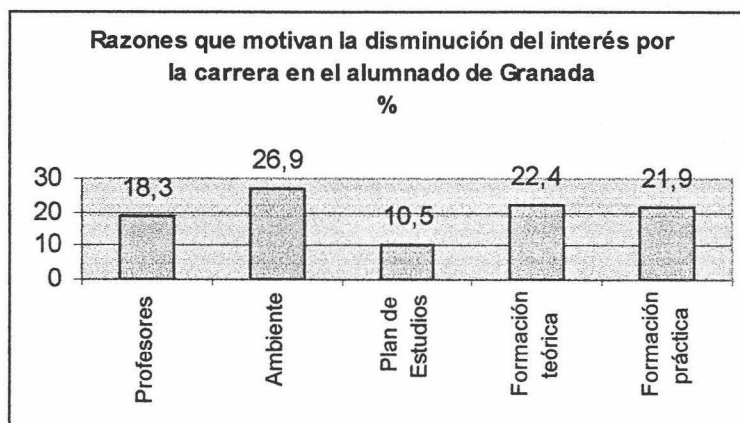
CARRERA 3 * FACULTAD

Tabla de contingencia				
		FACULTAD		Total
		Granada	Ceuta	
CARRERA3	Recuento	40	2	42
	Frecuencia esperada	37,1	4,9	42,0
	% de CARRERA3	95,2%	4,8%	100,0%
	% de FACULTAD	18,3%	6,9%	16,9%
	% del total	16,1%	,8%	16,9%
	Residuos corregidos	1,5	-1,5	
1	Recuento	59	7	66
	Frecuencia esperada	58,3	7,7	66,0
	% de CARRERA3	89,4%	10,6%	100,0%
	% de FACULTAD	26,9%	24,1%	26,6%
	% del total	23,8%	2,8%	26,6%
	Residuos corregidos	,3	-,3	
2	Recuento	23	2	25
	Frecuencia esperada	22,1	2,9	25,0
	% de CARRERA3	92,0%	8,0%	100,0%
	% de FACULTAD	10,5%	6,9%	10,1%
	% del total	9,3%	,8%	10,1%
	Residuos corregidos	,6	-,6	
3	Recuento	49	5	54
	Frecuencia esperada	47,7	6,3	54,0

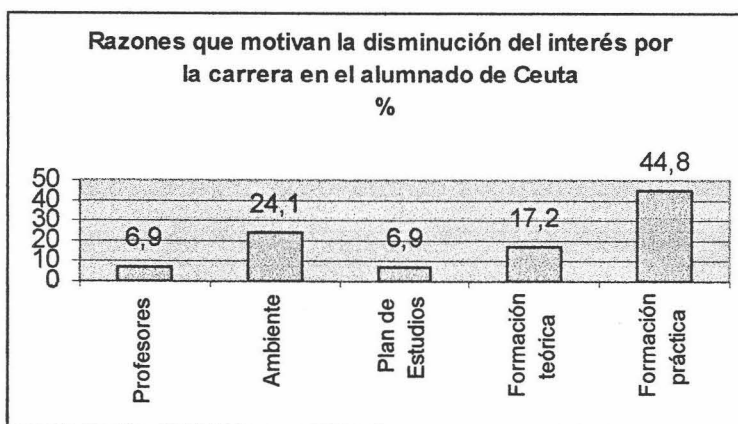


	% de CARRERA3	90,7%	9,3%	100,0%
	% de FACULTAD	22,4%	17,2%	21,8%
	% del total	19,8%	2,0%	21,8%
	Residuos corregidos	,6	-,6	
	Recuento	48	13	61
	Frecuencia esperada	53,9	7,1	61,0
5	% de CARRERA3	78,7%	21,3%	100,0%
	% de FACULTAD	21,9%	44,8%	24,6%
	% del total	19,4%	5,2%	24,6%
	Residuos corregidos	-2,7	2,7	
Total	Recuento	219	29	248
	Frecuencia esperada	219,0	29,0	248,0
	% de CARRERA3	88,3%	11,7%	100,0%
	% de FACULTAD	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	88,3%	11,7%	100,0%

El examen de las causas que han determinado la disminución del interés por la carrera permite colegir que en el alumnado de Granada han influido: *El mal ambiente encontrado entre los compañeros*, para el 26,9%; *La baja calidad de mi formación teórica*, 22,4%; *La baja calidad de mi formación práctica*, 21,9%; *La escasa competencia de los profesores* para el 18,3%; y *La incongruencia del Plan de Estudios*, 10,5.



En el alumnado de Ceuta son causa de disminución de interés: *La baja calidad de mi formación práctica*, para el 44,8%; *El mal ambiente encontrado entre los compañeros*, 24,1%; *La baja calidad de mi formación teórica*, 17,2%; *La escasa competencia de los profesores*, 6,9% y *La incongruencia del Plan de Estudios*, 6,9.



Destaca la importancia asignada en Ceuta al factor *La baja calidad de mi formación práctica* como causa de disminución del interés por la carrera con valores que duplican con creces los correspondientes de Granada.

Resultados en función de la Especialidad

CARRERA 1 * ESPECIALIDAD

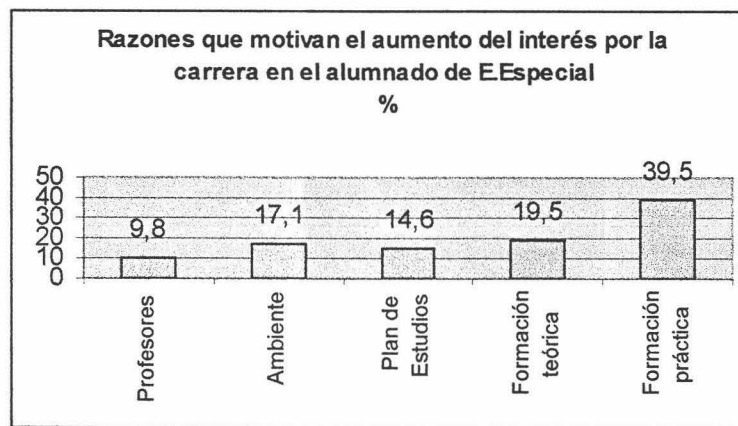
Tabla de contingencia

		ESPECIAL						Total	
		Educación especial	Educación infantil	Educación física	Educación primaria	Lengua extranjera	Educación musical		
CARRERA1	1	Recuento	4	12	11	11	10	2	50
	Frecuencia esperada	6,4	10,5	9,6	11,4	9,7	2,4	50,0	
	% de CARRERA1	8,0%	24,0%	22,0%	22,0%	20,0%	4,0%	100,0%	
	% de ESPECIAL	9,8%	17,9%	18,0%	15,1%	16,1%	13,3%	15,7%	
	% del total	1,3%	3,8%	3,4%	3,4%	3,1%	,6%	15,7%	
	Residuos corregidos	-1,1	,6	,6	-2	,1	-,3		
	2	Recuento	7	6	25	16	19	4	77
	Frecuencia esperada	9,9	16,2	14,7	17,6	15,0	3,6	77,0	
	% de CARRERA1	9,1%	7,8%	32,5%	20,8%	24,7%	5,2%	100,0%	
	% de ESPECIAL	17,1%	9,0%	41,0%	21,9%	30,6%	26,7%	24,1%	
% del total	2,2%	1,9%	7,8%	5,0%	6,0%	1,3%	24,1%		
Residuos corregidos	-1,1	-3,3	3,4	-5	1,3	,2			
3	Recuento	6	5	8	5	9	4	37	
Frecuencia esperada	4,8	7,8	7,1	8,5	7,2	1,7	37,0		
% de CARRERA1	16,2%	13,5%	21,6%	13,5%	24,3%	10,8%	100,0%		
% de ESPECIAL	14,6%	7,5%	13,1%	6,8%	14,5%	26,7%	11,6%		

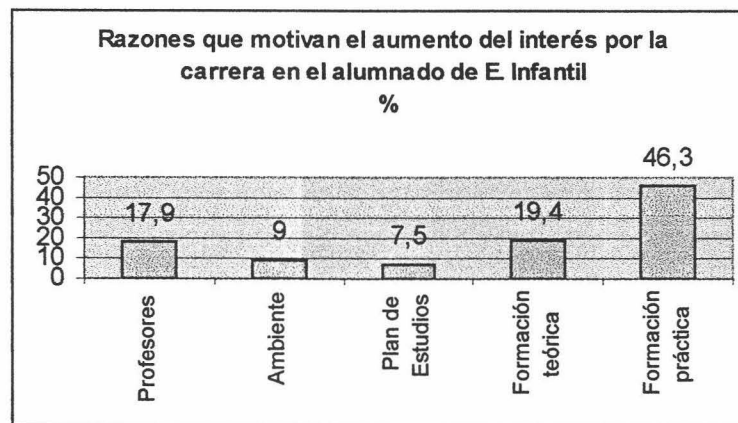
	% del total	1,9%	1,6%	2,5%	1,6%	2,8%	1,3%	11,6%
	Residuos corregidos	,7	-1,2	,4	-1,4	,8	1,9	
4	Recuento	8	13	7	13	11	3	55
	Frecuencia esperada	7,1	11,6	10,5	12,6	10,7	2,6	55,0
	% de CARRERA1	14,5%	23,6%	12,7%	23,6%	20,0%	5,5%	100,0%
	% de ESPECIAL	19,5%	19,4%	11,5%	17,8%	17,7%	20,0%	17,2%
	% del total	2,5%	4,1%	2,2%	4,1%	3,4%	,9%	17,2%
	Residuos corregidos	,4	,5	-1,3	,1	,1	,3	
5	Recuento	16	31	10	28	13	2	100
	Frecuencia esperada	12,9	21,0	19,1	22,9	19,4	4,7	100,0
	% de CARRERA1	16,0%	31,0%	10,0%	28,0%	13,0%	2,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	39,0%	46,3%	16,4%	38,4%	21,0%	13,3%	31,3%
	% del total	5,0%	9,7%	3,1%	8,8%	4,1%	,6%	31,3%
	Residuos corregidos	1,1	3,0	-2,8	1,5	-2,0	-1,5	
Total	Recuento	41	67	61	73	62	15	319
	Frecuencia esperada	41,0	67,0	61,0	73,0	62,0	15,0	319,0
	% de CARRERA1	12,9%	21,0%	19,1%	22,9%	19,4%	4,7%	100,0%
	% de ESPECIAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	12,9%	21,0%	19,1%	22,9%	19,4%	4,7%	100,0%

El estudio de las razones expuestas para el aumento por el interés hacia la carrera en las distintas Especialidades arroja los siguientes resultados:

Para Educación Especial: *La competencia demostrada por los profesores, 9,8%; El buen ambiente encontrado entre los compañeros, 17,1%; La congruencia del Plan de Estudios, 14,6%, La calidad de mi formación teórica, 19,5% y La calidad de mi formación práctica, 39,%.*

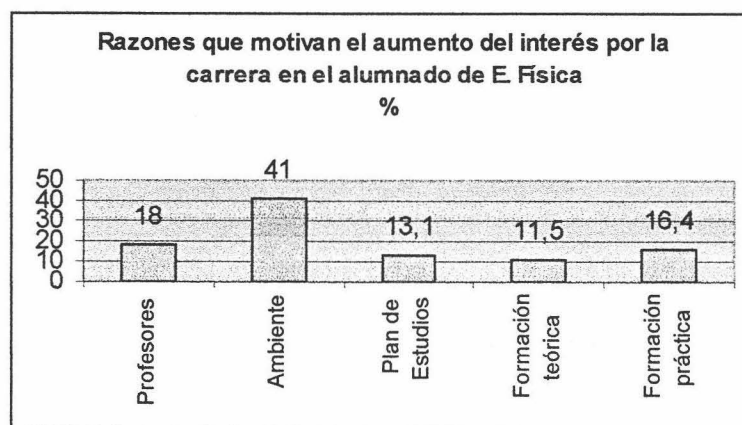


Para Educación Infantil: *La competencia demostrada por los profesores, 17,9%; El buen ambiente encontrado entre los compañeros, 9%; La congruencia del Plan de Estudios, 7,5%; La calidad de mi formación teórica, 19,4%; y La calidad de mi formación práctica, 46,3,%.*

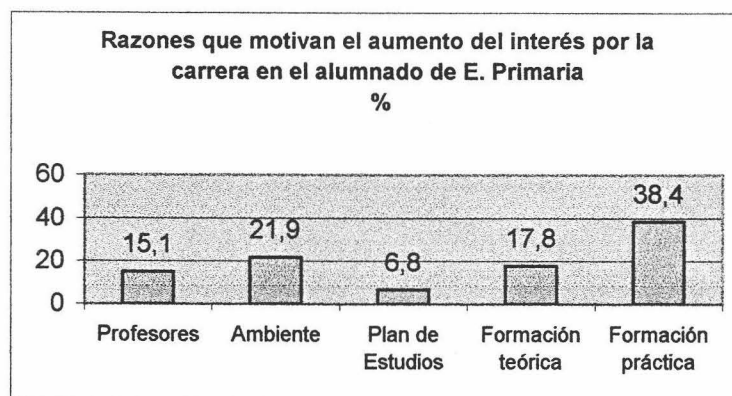


Para Educación Física: *La competencia demostrada por los profesores, 18%; El buen ambiente encontrado entre los compañeros, 41%; La*

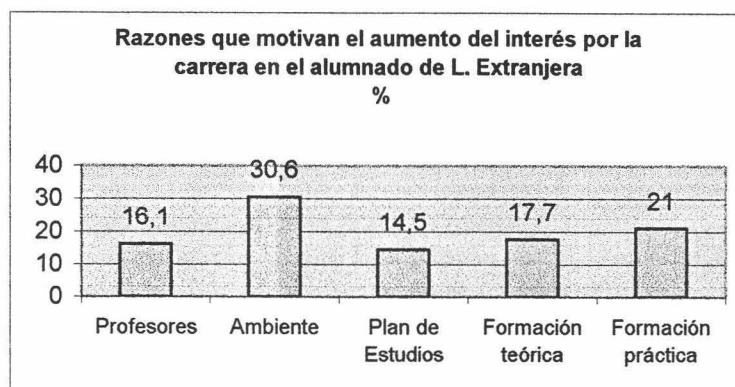
congruencia del Plan de Estudios, 13,1%; La calidad de mi formación teórica, 11,5%; y La calidad de mi formación práctica, 16,4%.



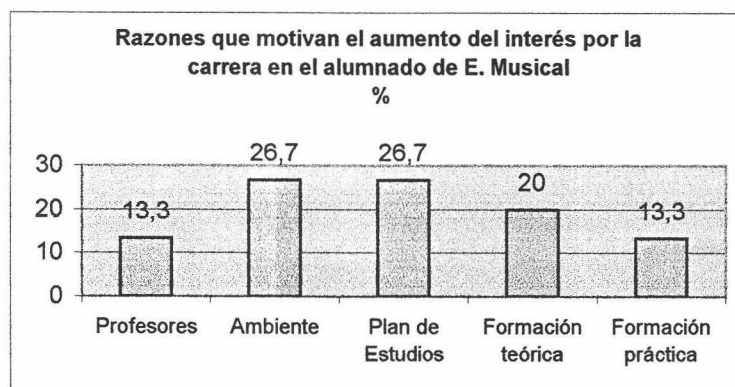
Para Educación Primaria: La competencia demostrada por los profesores, 15,1%; El buen ambiente encontrado entre los compañeros, 21,9%; La congruencia del Plan de Estudios, 6,8%; La calidad de mi formación teórica, 17,8%; y La calidad de mi formación práctica, 38,4%.



Para Lengua Extranjera: La competencia demostrada por los profesores, 16,1%; El buen ambiente encontrado entre los compañeros, 30,6%; La congruencia del Plan de Estudios, 14,5%; La calidad de mi formación teórica, 17,7%; y La calidad de mi formación práctica, 21%.



Para Educación Musical: *La competencia demostrada por los profesores*, 13,3%; *El buen ambiente encontrado entre los compañeros*, 26,7%; *La congruencia del Plan de Estudios*, 26,7; *La calidad de mi formación teórica*, 20%; y *La calidad de mi formación práctica*, 13,3%.



La comparación de los resultados interespecialidades revela que los alumnos que con más intensidad vinculan el aumento de su interés por la carrera con *el buen ambiente encontrado entre los compañeros* son los de E. Física con valores que duplican en varios casos a los de otras Especialidades y alejados de los segundos en esta estimación que son los de Lengua Extranjera. Los alumnos que más valoran *la congruencia del Plan de Estudios* son los de Educación Musical. Los que más valoran *la calidad de la formación práctica* son los de Educación Infantil y los que menos, los de Educación Musical.

CARRERA 3 * ESPECIALIDAD

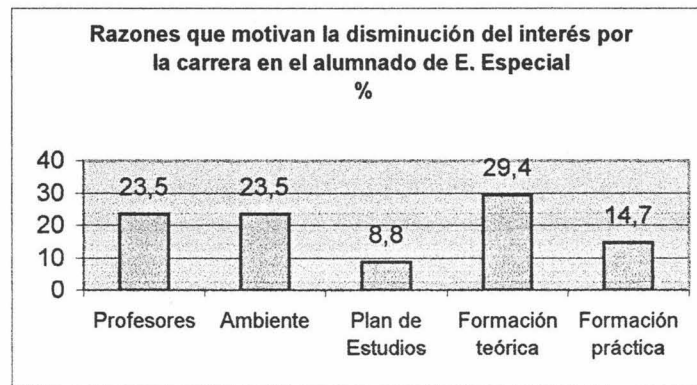
		ESPECIAL							
		Educación especial	Educación infantil	Educación física	Educación primaria	Lengua extranjera	Educación musical	Total	
CARRERA3	1	Recuento	8	9	9	5	7	3	41
		Frecuencia esperada	5,6	8,3	8,6	8,6	7,9	2,0	41,0
		% de CARRERA3	19,5%	22,0%	22,0%	12,2%	17,1%	7,3%	100,0%
		% de ESPECIAL	23,5%	18,0%	17,3%	9,6%	14,6%	25,0%	16,5%
		% del total	3,2%	3,6%	3,6%	2,0%	2,8%	1,2%	16,5%
		Residuos corregidos	1,2	,3	,2	-1,5	-,4	,8	
	2	Recuento	8	13	12	18	11	3	65
		Frecuencia esperada	8,9	13,1	13,6	13,6	12,6	3,1	65,0
		% de CARRERA3	12,3%	20,0%	18,5%	27,7%	16,9%	4,6%	100,0%
		% de ESPECIAL	23,5%	26,0%	23,1%	34,6%	22,9%	25,0%	26,2%
		% del total	3,2%	5,2%	4,8%	7,3%	4,4%	1,2%	26,2%
		Residuos corregidos	-,4	,0	-,6	1,6	-,6	-,1	
	3	Recuento	3	2	2	11	6	1	25
		Frecuencia esperada	3,4	5,0	5,2	5,2	4,8	1,2	25,0
		% de CARRERA3	12,0%	8,0%	8,0%	44,0%	24,0%	4,0%	100,0%
		% de ESPECIAL	8,8%	4,0%	3,8%	21,2%	12,5%	8,3%	10,1%
		% del total	1,2%	,8%	,8%	4,4%	2,4%	,4%	10,1%

	Residuos corregidos	-,3	-1,6	-1,7	3,0	,6	-,2	
	Recuento	10	9	12	10	12	2	55
	Frecuencia esperada	7,5	11,1	11,5	11,5	10,6	2,7	55,0
4	% de CARRERA3	18,2%	16,4%	21,8%	18,2%	21,8%	3,6%	100,0%
	% de ESPECIAL	29,4%	18,0%	23,1%	19,2%	25,0%	16,7%	22,2%
	% del total	4,0%	3,6%	4,8%	4,0%	4,8%	,8%	22,2%
	Residuos corregidos	1,1	-,8	,2	-,6	,5	-,5	
	Recuento	5	17	17	8	12	3	62
	Frecuencia esperada	8,5	12,5	13,0	13,0	12,0	3,0	62,0
5	% de CARRERA3	8,1%	27,4%	27,4%	12,9%	19,4%	4,8%	100,0%
	% de ESPECIAL	14,7%	34,0%	32,7%	15,4%	25,0%	25,0%	25,0%
	% del total	2,0%	6,9%	6,9%	3,2%	4,8%	1,2%	25,0%
	Residuos corregidos	-1,5	1,6	1,4	-1,8	,0	,0	
Total	Recuento	34	50	52	52	48	12	248
	Frecuencia esperada	34,0	50,0	52,0	52,0	48,0	12,0	248,0
	% de CARRERA3	13,7%	20,2%	21,0%	21,0%	19,4%	4,8%	100,0%
	% de ESPECIAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	13,7%	20,2%	21,0%	21,0%	19,4%	4,8%	100,0%

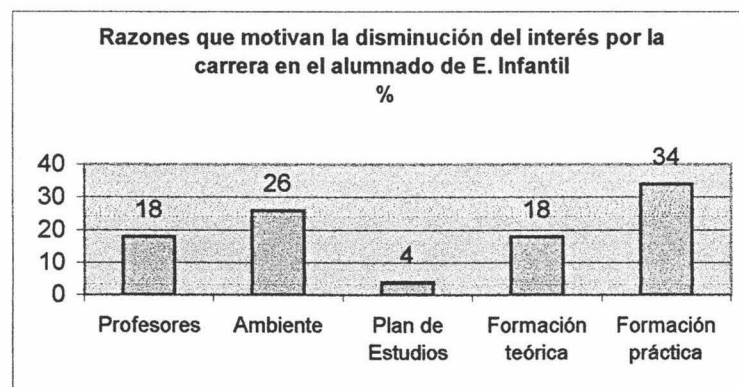
La distribución de las razones por las que se ha producido una disminución en el interés por la carrera arroja estos resultados.

Para Educación Especial: *La escasa competencia de los profesores, 23,5%; El mal ambiente entre los compañeros, 23,5; La incongruencia del Plan de*

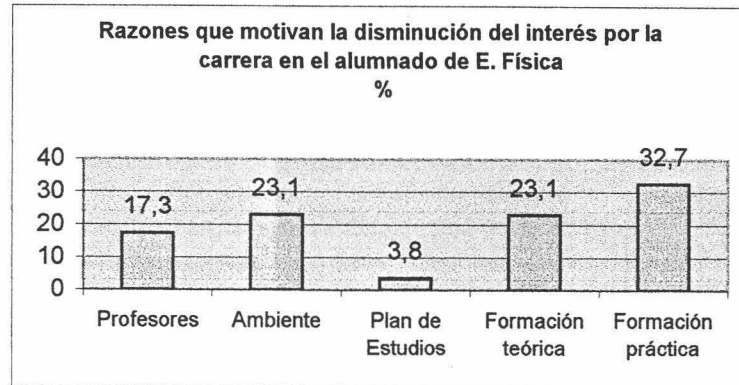
Estudios, 8,8%; La baja calidad de mi formación teórica, 29,4%; La baja calidad de mi formación práctica, 14,7%.



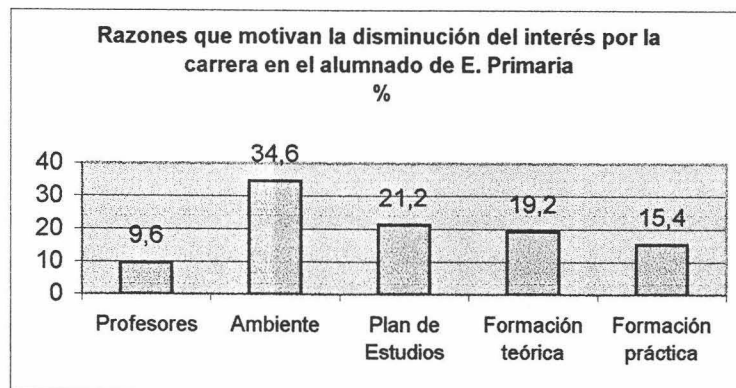
Para Educación Infantil: *La escasa competencia de los profesores, 18%; El mal ambiente entre los compañeros, 26%; La incongruencia del Plan de Estudios, 4%; La baja calidad de mi formación teórica, 18%; La baja calidad de mi formación práctica, 34%.*



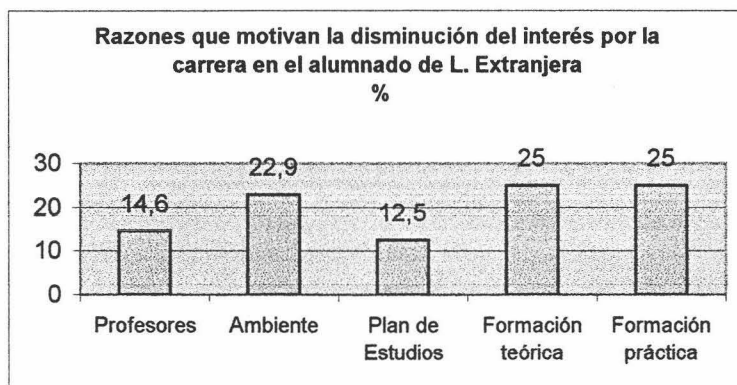
Para Educación Física: *La escasa competencia de los profesores, 17,3%; El mal ambiente entre los compañeros, 23,1%; La incongruencia del Plan de Estudios, 3,8%; La baja calidad de mi formación teórica, 23,1%; La baja calidad de mi formación práctica, 32,7%.*



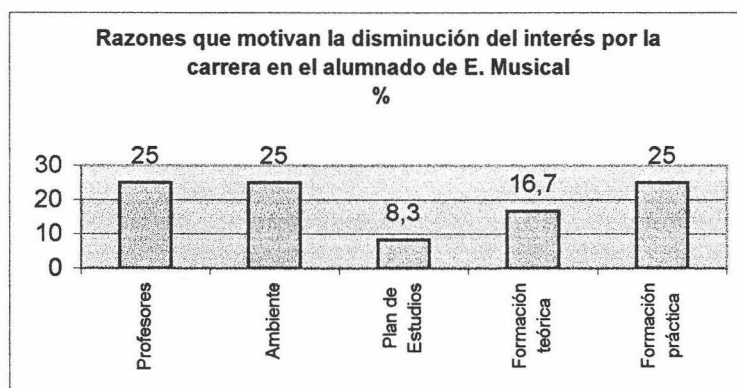
Para Educación Primaria: *La escasa competencia de los profesores, 9,6%; El mal ambiente entre los compañeros, 34,6%; La incongruencia del Plan de Estudios, 21,2%; La baja calidad de mi formación teórica, 19,2%; La baja calidad de mi formación práctica, 15,4%.*



Para Lengua Extranjera: *La escasa competencia de los profesores, 14,6%; El mal ambiente entre los compañeros, 22,9%; La incongruencia del Plan de Estudios, 12,5%; La baja calidad de mi formación teórica, 25%; La baja calidad de mi formación práctica, 25%.*



Para E. Musical: *La escasa competencia de los profesores, 25%; El mal ambiente entre los compañeros, 25%; La incongruencia del Plan de Estudios, 8,3%; La baja calidad de mi formación teórica, 16,7%; La baja calidad de mi formación práctica, 25%.*



Del análisis de estos resultados se desprende que no existe un motivo especialmente destacado por el que el interés de la carrera haya disminuido.

3.2.6. El interés por la profesión

Resultados globales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Aumentado	402	76,9	83,8	83,8
	Igual	58	11,1	12,1	95,8
	Disminuido	20	3,8	4,2	100,0
	Total	480	91,8	100,0	
Perdidos	0	43	8,2		
Total		523	100,0		

Distribución de frecuencias y porcentajes para la variable PROFESIÓN

El interés de los alumnos por la profesión de maestro/a ha aumentado para un 76.9%, mientras que ha disminuido tan sólo para un 3.8%. Para el 12.1% ni ha aumentado ni disminuido. Como puede apreciarse, el incremento es mayor que el experimentado hacia la carrera. Como luego veremos, la realización de las prácticas externas ha tenido mucho que ver con estos resultados.

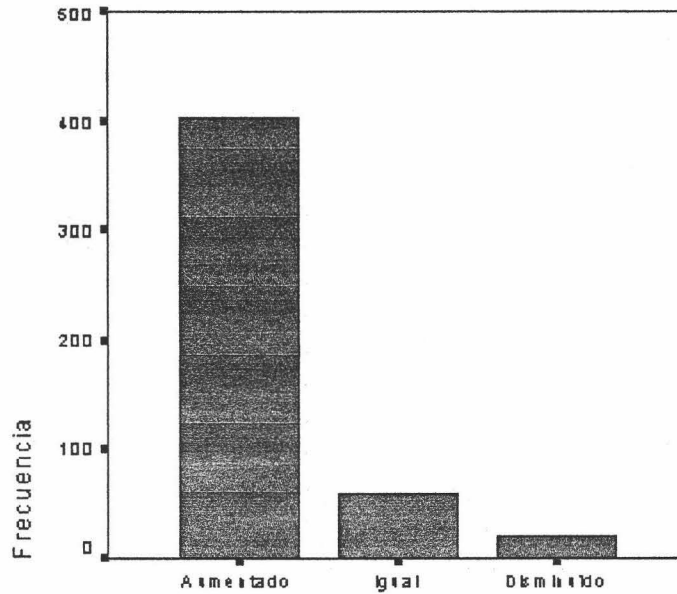


Diagrama de barras de la variable PROFESIÓN

Resultados en función del sexo

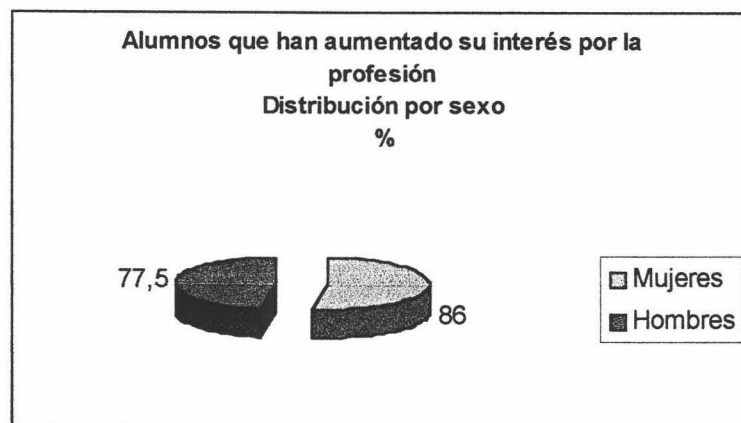
PROFESION * SEXO

Tabla de contingencia

		SEXO		Total	
		Hombre	Mujer		
PROFESIO	Aumentado	Recuento	100	300	400
		Frecuencia esperada	107,9	292,1	400,0
		% de PROFESIO	25,0%	75,0%	100,0%
		% de SEXO	77,5%	86,0%	83,7%
		% del total	20,9%	62,8%	83,7%
		Residuos corregidos	-2,2	2,2	
	Igual	Recuento	24	34	58

		Frecuencia esperada	15,7	42,3	58,0
		% de PROFESIO	41,4%	58,6%	100,0%
		% de SEXO	18,6%	9,7%	12,1%
		% del total	5,0%	7,1%	12,1%
		Residuos corregidos	2,6	-2,6	
	Disminuído	Recuento	5	15	20
		Frecuencia esperada	5,4	14,6	20,0
		% de PROFESIO	25,0%	75,0%	100,0%
		% de SEXO	3,9%	4,3%	4,2%
		% del total	1,0%	3,1%	4,2%
		Residuos corregidos	-,2	,2	
Total		Recuento	129	349	478
		Frecuencia esperada	129,0	349,0	478,0
		% de PROFESIO	27,0%	73,0%	100,0%
		% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	27,0%	73,0%	100,0%

Tanto para los hombres (77.5%) como para las mujeres (86%), el interés ha aumentado, y escasamente ha disminuido (3.9 % y 4.3% respectivamente).

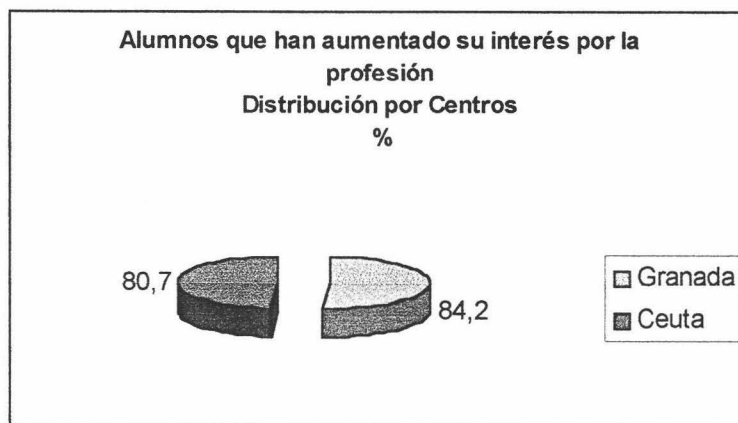


Resultados en función del Centro

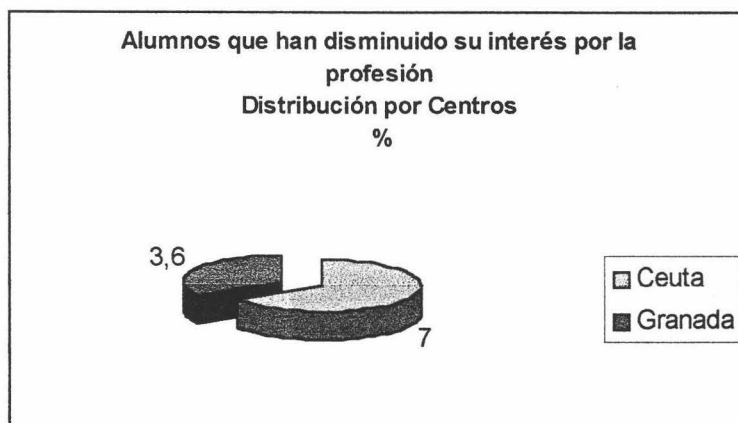
PROFESION * FACULTAD

Tabla de contingencia					
			FACULTAD		Total
			Granada	Ceuta	
PROFESIO	Aumentado	Recuento	351	46	397
		Frecuencia esperada	349,3	47,7	397,0
		% de PROFESIO	88,4%	11,6%	100,0%
		% de FACULTAD	84,2%	80,7%	83,8%
		% del total	74,1%	9,7%	83,8%
		Residuos corregidos	,7	-,7	
	Igual	Recuento	51	7	58
		Frecuencia esperada	51,0	7,0	58,0
		% de PROFESIO	87,9%	12,1%	100,0%
		% de FACULTAD	12,2%	12,3%	12,2%
		% del total	10,8%	1,5%	12,2%
		Residuos corregidos	,0	,0	
	Disminuído	Recuento	15	4	19
		Frecuencia esperada	16,7	2,3	19,0
		% de PROFESIO	78,9%	21,1%	100,0%
		% de FACULTAD	3,6%	7,0%	4,0%
		% del total	3,2%	,8%	4,0%
		Residuos corregidos	-1,2	1,2	
Total	Recuento	417	57	474	
	Frecuencia esperada	417,0	57,0	474,0	
	% de PROFESIO	88,0%	12,0%	100,0%	
	% de FACULTAD	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	88,0%	12,0%	100,0%	

El interés por la profesión ha aumentado en ambos Centros. La distribución es: En Granada, en el 84,2% de los casos y en Ceuta, en el 80,7%.



Ha disminuido en un reducido número de casos: En Granada, en el 3,6% y en Ceuta, en el 7%.



Resultados en función de la Especialidad

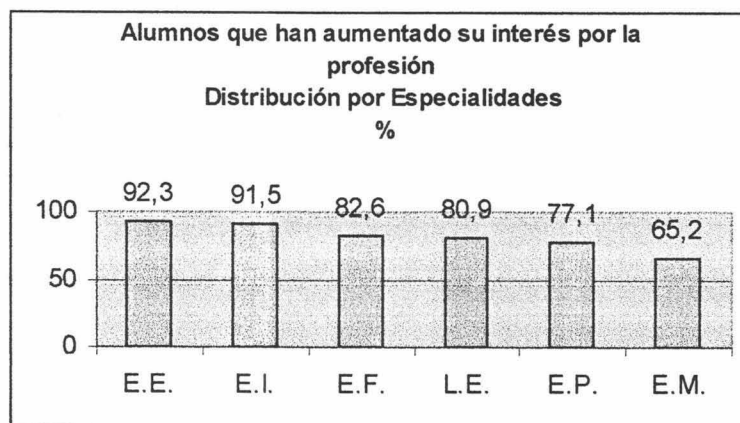
PROFESION * ESPECIALIDAD

Tabla de contingencia		
	ESPECIAL	Total

		Educación especial	Educación infantil	Educación física	Educación primaria	Lengua extranjera	Educación musical		
PROFESIO	Aumentado	Recuento	60	97	76	74	76	15	398
		Frecuencia esperada	54,3	88,6	76,9	80,3	78,6	19,2	398,0
		% de PROFESIO	15,1%	24,4%	19,1%	18,6%	19,1%	3,8%	100,0%
		% de ESPECIAL	92,3%	91,5%	82,6%	77,1%	80,9%	65,2%	83,6%
		% del total	12,6%	20,4%	16,0%	15,5%	16,0%	3,2%	83,6%
		Residuos corregidos	2,0	2,5	-,3	-1,9	-,8	-2,4	
	Igual	Recuento	5	5	13	17	13	5	58
		Frecuencia esperada	7,9	12,9	11,2	11,7	11,5	2,8	58,0
		% de PROFESIO	8,6%	8,6%	22,4%	29,3%	22,4%	8,6%	100,0%
		% de ESPECIAL	7,7%	4,7%	14,1%	17,7%	13,8%	21,7%	12,2%
		% del total	1,1%	1,1%	2,7%	3,6%	2,7%	1,1%	12,2%
		Residuos corregidos	-1,2	-2,7	,6	1,9	,5	1,4	
	Disminuido	Recuento	0	4	3	5	5	3	20
		Frecuencia esperada	2,7	4,5	3,9	4,0	3,9	1,0	20,0
		% de PROFESIO	,0%	20,0%	15,0%	25,0%	25,0%	15,0%	100,0%
		% de ESPECIAL	,0%	3,8%	3,3%	5,2%	5,3%	13,0%	4,2%
		% del total	,0%	,8%	,6%	1,1%	1,1%	,6%	4,2%
		Residuos corregidos	-1,8	-,2	-,5	,6	,6	2,2	
Total		Recuento	65	106	92	96	94	23	476
		Frecuencia esperada	65,0	106,0	92,0	96,0	94,0	23,0	476,0

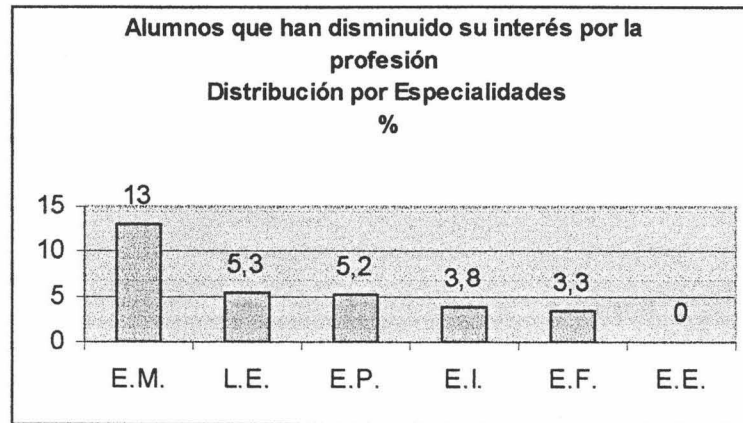
% de PROFESIO	13,7%	22,3%	19,3%	20,2%	19,7%	4,8%	100,0%
% de ESPECIAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% del total	13,7%	22,3%	19,3%	20,2%	19,7%	4,8%	100,0%

En todas las especialidades, el orden de interés ha sido *Aumentado* (fundamentalmente), *Igual* y *Disminuido*. El interés por la profesión ha aumentado para Educación Especial en el 92,3% de los casos; para Educación Infantil, en el 91,5%; para Educación Física, en el 82,6%; para Lengua Extranjera, en el 80,9%; para Educación Primaria, en el 77,1% y para Educación Musical en el 65,2% de los casos.



Son muy escasos los alumnos que consideran que el interés por la profesión ha disminuido al término de sus estudios (en Educación Especial no consta ninguno). Los resultados son los siguientes: Educación Musical, 13%; Lengua Extranjera, 5,3%; Educación Primaria, 5,2%; Educación Infantil, 3,8% y Educación Física, 3,3%.





3.2.7. Variación del interés por la profesión

Resultados globales

Resumen del procesamiento de los casos

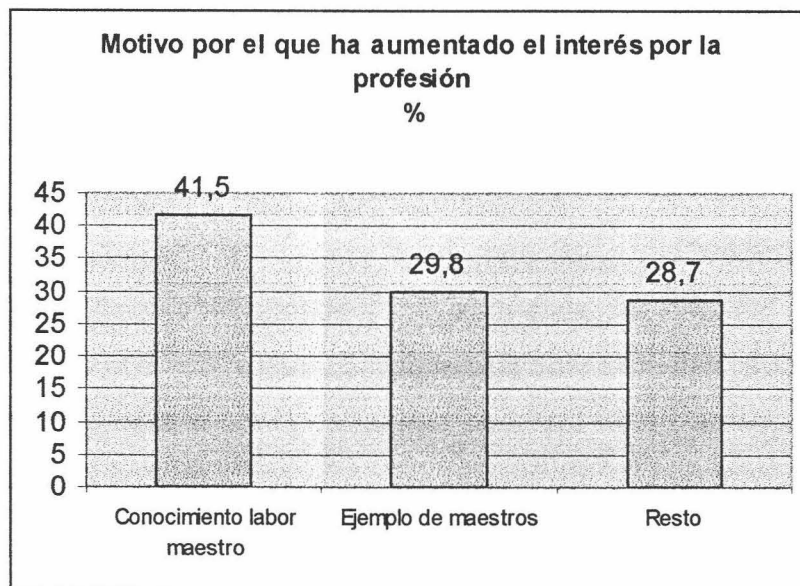
	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
PROFESIO * PROFES1	388	74,2%	135	25,8%	523	100,0%
PROFESIO * PROFES2	370	70,7%	153	29,3%	523	100,0%
PROFESIO * PROFES3	327	62,5%	196	37,5%	523	100,0%

INTERÉS POR LA PROFESIÓN MOTIVO 1

Tabla de contingencia PROFESION * PROFESION1
Recuento

		PROFESION1						Total
		1	2	3	4	5	6	
PROFESIO	Aumentado	26	30	110	46	153	4	369
	Disminuido	3	5	3		3	5	19
Total		29	35	113	46	156	9	388

El **principal** motivo por el que se considera que ha aumentado el interés por la profesión de maestro/a, por orden de importancia, es: *El conocimiento que he tenido de la labor del maestro/a durante las practicas* (153 de 369 alumnos, el 41.5%), *El ejemplo positivo que he recibido de los profesores/as de los Centros durante las prácticas* (110 de 369 alumnos, el 29.8%).



El papel que desempeñan las prácticas externas en la consolidación de actitudes positivas en relación con la profesión de maestro, resulta, como se ve, determinante para la mayoría de los alumnos: un 71,3% si consideramos las dos respuestas preferidas. Estas cifras parecen congruentes con el hecho de que, durante las prácticas, es cuando el alumno toma contacto -como dijimos anteriormente- con la realidad de la profesión, vista ahora desde la perspectiva de un aprendiz de profesor.

INTERÉS POR LA PROFESIÓN MOTIVO 2

		Tabla de contingencia PROFESIO * PROFES2						Total
		Recuento						
		PROFES2						
		1	2	3	4	5	6	
PROFESIO	Aumentado	17	44	75	140	68	9	353
	Disminuído	2	8		3	2	2	17
Total		19	52	75	143	70	11	370

El **segundo** motivo que más peso tiene en el aumento del interés por la profesión de maestro/a es: *Las orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de los Centros durante las practicas* (140 de 353, el 39.6%). Este dato refuerza las idea expuesta más arriba acerca del valor de las prácticas en la variable que estamos considerando. El resto de las opciones no son relevantes. Por otra parte, tampoco hay un segundo motivo que destaque a la hora de considerar que ha disminuído el interés por la profesión de maestro.

INTERÉS POR LA PROFESIÓN MOTIVO 3

		Tabla de contingencia PROFESIO * PROFES3						Total
		Recuento						
		PROFES3						
		1	2	3	4	5	6	
PROFESIO	Aumentado	14	36	66	70	106	22	314
	Disminuído			1	2	4	6	13
Total		14	36	67	72	110	28	327

El **tercer** motivo que más peso tiene en el aumento del interés por la profesión de maestro/a, por orden de importancia, es: *El conocimiento que he tenido de la labor del maestro/a durante las practicas* (106 de 314, el 33.7%); *Las orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de los Centros*

durante las practicas (70 de 314, el 22.3%), El ejemplo positivo que he recibido de los profesores de los Centros durante las practicas (66 de 314, el 21.02%). Las tres opciones presentan valores semejantes y confirman, una vez más, las conclusiones anteriores. No existe tampoco un tercer motivo que destaque a la hora de considerar que ha disminuido el interés por la profesión de maestro/a.

No se identifica ningún motivo mínimamente relevante por el que haya disminuido el interés por la profesión por lo que omitimos su análisis en lo que afecta a los resultados globales y a las siguientes distribuciones en función de sexo, Centro y Especialidad.

Resultados en función del sexo

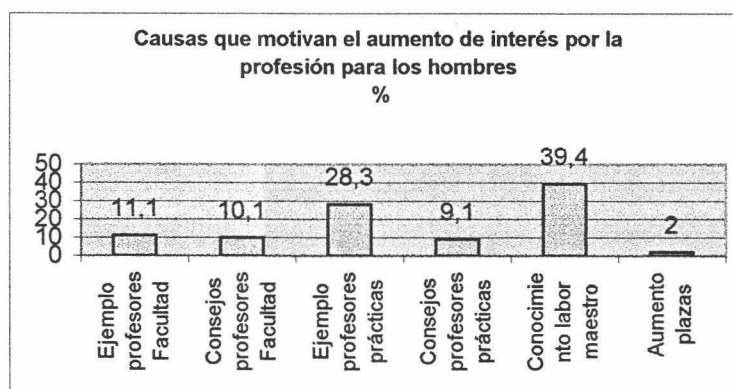
PROFESIÓN1 * SEXO

Tabla de contingencia					
		SEXO		Total	
		Hombre	Mujer		
PROFES1	Recuento	11	18	29	
	Frecuencia esperada	7,4	21,6	29,0	
	% de PROFES1	37,9%	62,1%	100,0%	
	% de SEXO	11,1%	6,2%	7,4%	
	% del total	2,8%	4,6%	7,4%	
	Residuos corregidos	1,6	-1,6		
	1	Recuento	10	25	35
	Frecuencia esperada	8,9	26,1	35,0	
	% de PROFES1	28,6%	71,4%	100,0%	
	% de SEXO	10,1%	8,6%	9,0%	
% del total	2,6%	6,4%	9,0%		
Residuos corregidos	,5	-,5			
2	Recuento	28	84	112	
Frecuencia esperada	28,4	83,6	112,0		
3					

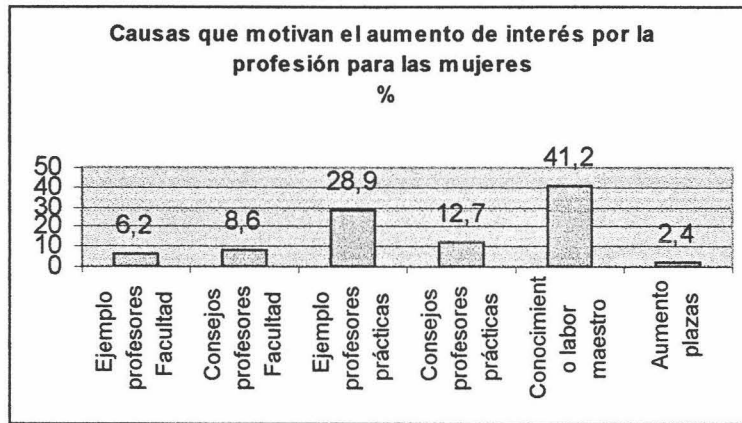
	% de PROFES1	25,0%	75,0%	100,0%
	% de SEXO	28,3%	28,9%	28,7%
	% del total	7,2%	21,5%	28,7%
	Residuos corregidos	-,1	,1	
	Recuento	9	37	46
	Frecuencia esperada	11,7	34,3	46,0
4	% de PROFES1	19,6%	80,4%	100,0%
	% de SEXO	9,1%	12,7%	11,8%
	% del total	2,3%	9,5%	11,8%
	Residuos corregidos	-1,0	1,0	
	Recuento	39	120	159
	Frecuencia esperada	40,4	118,6	159,0
5	% de PROFES1	24,5%	75,5%	100,0%
	% de SEXO	39,4%	41,2%	40,8%
	% del total	10,0%	30,8%	40,8%
	Residuos corregidos	-,3	,3	
	Recuento	2	7	9
	Frecuencia esperada	2,3	6,7	9,0
6	% de PROFES1	22,2%	77,8%	100,0%
	% de SEXO	2,0%	2,4%	2,3%
	% del total	,5%	1,8%	2,3%
	Residuos corregidos	-,2	,2	
Total	Recuento	99	291	390
	Frecuencia esperada	99,0	291,0	390,0
	% de PROFES1	25,4%	74,6%	100,0%
	% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	25,4%	74,6%	100,0%

Vamos a comprobar ahora cuáles han sido las causas aducidas para el incremento del interés por la carrera en función del sexo de los alumnos

encuestados. Una primera inspección permite observar que los valores son muy coincidentes. Para los hombres, las razones son: *El ejemplo positivo que he recibido de los profesores de la Facultad*, 11,1%; *Las orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de la Facultad*, 10,1%; *El ejemplo positivo que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas*, 28,3%; *Las orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas*; 9,1%; *El conocimiento que he tenido de la labor del maestro/a durante las prácticas*, 39,4%; y *El previsible aumento de plazas para maestros/as*, 2%.



Para las mujeres, las razones son: *El ejemplo positivo que he recibido de los profesores de la Facultad*, 6,2%; *Las orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de la Facultad*, 8,6%; *El ejemplo positivo que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas*, 28,9%; *Las orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas*; 12,7%; *El conocimiento que he tenido de la labor del maestro/a durante las prácticas*, 41,2%; y *El previsible aumento de plazas para maestros/as*, 2,4%.



Resultados en función del Centro

PROFESIÓN 1 * FACULTAD

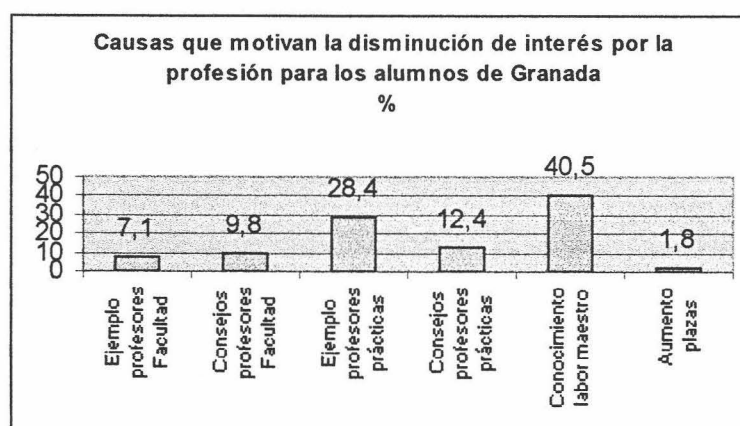
Tabla de contingencia

		FACULTAD		Total
		Granada	Ceuta	
PROFES1	Recuento	24	5	29
	Frecuencia esperada	25,3	3,7	29,0
	% de PROFES1	82,8%	17,2%	100,0%
	% de FACULTAD	7,1%	10,2%	7,5%
	% del total	6,2%	1,3%	7,5%
	Residuos corregidos	-,8	,8	
1	Recuento	33	2	35
	Frecuencia esperada	30,6	4,4	35,0
	% de PROFES1	94,3%	5,7%	100,0%
	% de FACULTAD	9,8%	4,1%	9,0%
	% del total	8,5%	,5%	9,0%
	Residuos corregidos	1,3	-1,3	
3	Recuento	96	15	111
	Frecuencia esperada	96,9	14,1	111,0

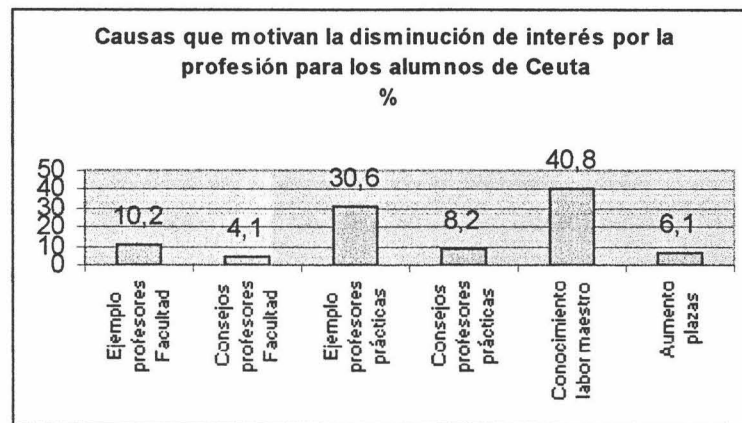
	% de PROFES1	86,5%	13,5%	100,0%
	% de FACULTAD	28,4%	30,6%	28,7%
	% del total	24,8%	3,9%	28,7%
	Residuos corregidos	-,3	,3	
	Recuento	42	4	46
	Frecuencia esperada	40,2	5,8	46,0
4	% de PROFES1	91,3%	8,7%	100,0%
	% de FACULTAD	12,4%	8,2%	11,9%
	% del total	10,9%	1,0%	11,9%
	Residuos corregidos	,9	-,9	
	Recuento	137	20	157
	Frecuencia esperada	137,1	19,9	157,0
5	% de PROFES1	87,3%	12,7%	100,0%
	% de FACULTAD	40,5%	40,8%	40,6%
	% del total	35,4%	5,2%	40,6%
	Residuos corregidos	,0	,0	
	Recuento	6	3	9
	Frecuencia esperada	7,9	1,1	9,0
6	% de PROFES1	66,7%	33,3%	100,0%
	% de FACULTAD	1,8%	6,1%	2,3%
	% del total	1,6%	,8%	2,3%
	Residuos corregidos	-1,9	1,9	
Total	Recuento	338	49	387
	Frecuencia esperada	338,0	49,0	387,0
	% de PROFES1	87,3%	12,7%	100,0%
	% de FACULTAD	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	87,3%	12,7%	100,0%

Los resultados de Granada y Ceuta en cuanto a las razones expresadas para el aumento del interés por la profesión resultan análogas, con leves

diferencias. Así, para Granada obtenemos los siguientes valores: *El ejemplo positivo que he recibido de los profesores de la Facultad*, 7,1%; *Las orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de la Facultad*, 9,8%; *El ejemplo positivo que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas*, 28,4%; *Las orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas*; 12,4%; *El conocimiento que he tenido de la labor del maestro/a durante las prácticas*, 40,5%; y *El previsible aumento de plazas para maestros/as*, 1,8%.



Para Ceuta obtenemos los siguientes valores: *El ejemplo negativo que he recibido de los profesores de la Facultad*, 10,2%; *Las orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de la Facultad*, 4,1%; *El ejemplo positivo que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas*, 30,6%; *Las orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas*; 8,2%; *El conocimiento que he tenido de la labor del maestro/a durante las prácticas*, 40,8%; y *El previsible aumento de plazas para maestros/as*, 6,1%.



Se observa que, en ambos casos, se asigna mayor importancia al conocimiento que he tenido de la labor del maestro/a durante las prácticas, de modo análogo a como sucedía en las distribuciones anteriores.

Resultados en función de la Especialidad

PROFESIÓN 1 * ESPECIALIDAD

Tabla de contingencia

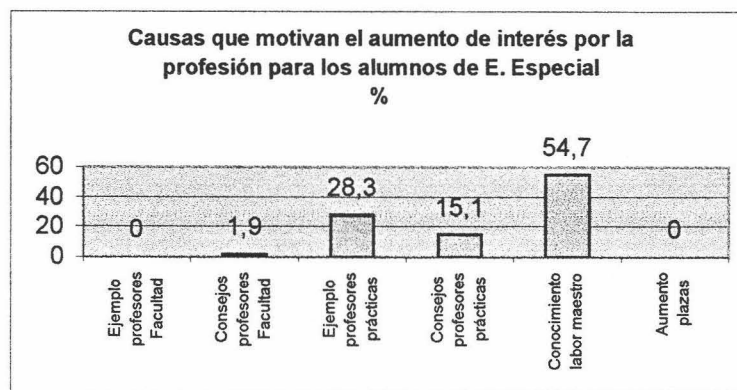
		ESPECIAL						Total
		Educación especial	Educación infantil	Educación física	Educación primaria	Lengua extranjera	Educación musical	
PROFES1	Recuento	0	7	9	2	6	5	29
	Frecuencia esperada	4,0	7,2	5,8	5,6	5,3	1,1	29,0
	% de PROFES1	,0%	24,1%	31,0%	6,9%	20,7%	17,2%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	7,3%	11,5%	2,7%	8,5%	33,3%	7,5%
	% del total	,0%	1,8%	2,3%	,5%	1,5%	1,3%	7,5%
	Residuos corregidos	-2,2	-,1	1,5	-1,8	,3	3,9	
2	Recuento	1	11	11	10	1	0	34

	Frecuencia esperada	4,6	8,4	6,8	6,6	6,2	1,3	34,0
	% de PROFES1	2,9%	32,4%	32,4%	29,4%	2,9%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	1,9%	11,5%	14,1%	13,3%	1,4%	,0%	8,8%
	% del total	,3%	2,8%	2,8%	2,6%	,3%	,0%	8,8%
	Residuos corregidos	-1,9	1,1	1,9	1,6	-2,4	-1,2	
3	Recuento	15	27	17	24	28	2	113
	Frecuencia esperada	15,4	28,0	22,7	21,8	20,7	4,4	113,0
	% de PROFES1	13,3%	23,9%	15,0%	21,2%	24,8%	1,8%	100,0%
	% de ESPECIAL	28,3%	28,1%	21,8%	32,0%	39,4%	13,3%	29,1%
	% del total	3,9%	7,0%	4,4%	6,2%	7,2%	,5%	29,1%
	Residuos corregidos	-,1	-,2	-1,6	,6	2,1	-1,4	
4	Recuento	8	11	7	13	7	0	46
	Frecuencia esperada	6,3	11,4	9,2	8,9	8,4	1,8	46,0
	% de PROFES1	17,4%	23,9%	15,2%	28,3%	15,2%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	15,1%	11,5%	9,0%	17,3%	9,9%	,0%	11,9%
	% del total	2,1%	2,8%	1,8%	3,4%	1,8%	,0%	11,9%
	Residuos corregidos	,8	-,1	-,9	1,6	-,6	-1,4	
5	Recuento	29	39	31	25	25	8	157
	Frecuencia esperada	21,4	38,8	31,6	30,3	28,7	6,1	157,0
	% de PROFES1	18,5%	24,8%	19,7%	15,9%	15,9%	5,1%	100,0%
	% de ESPECIAL	54,7%	40,6%	39,7%	33,3%	35,2%	53,3%	40,5%

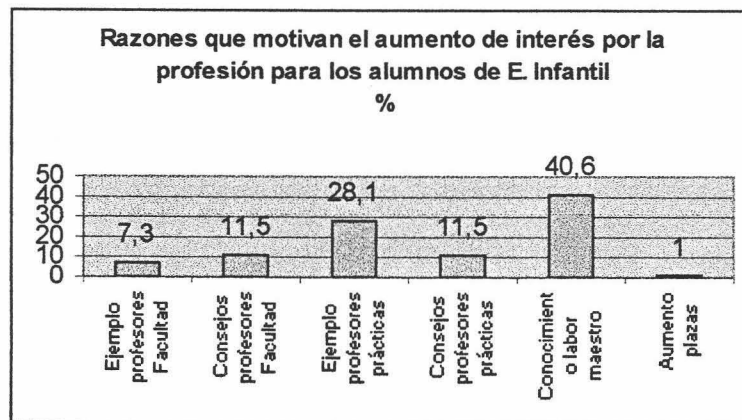
	% del total	7,5%	10,1%	8,0%	6,4%	6,4%	2,1%	40,5%
	Residuos corregidos	2,3	,0	-,1	-1,4	-1,0	1,0	
	Recuento	0	1	3	1	4	0	9
	Frecuencia esperada	1,2	2,2	1,8	1,7	1,6	,3	9,0
6	% de PROFES1	,0%	11,1%	33,3%	11,1%	44,4%	,0%	100,0%
	% de ESPECIAL	,0%	1,0%	3,8%	1,3%	5,6%	,0%	2,3%
	% del total	,0%	,3%	,8%	,3%	1,0%	,0%	2,3%
	Residuos corregidos	-1,2	-1,0	1,0	-,6	2,1	-,6	
Total	Recuento	53	96	78	75	71	15	388
	Frecuencia esperada	53,0	96,0	78,0	75,0	71,0	15,0	388,0
	% de PROFES1	13,7%	24,7%	20,1%	19,3%	18,3%	3,9%	100,0%
	% de ESPECIAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	13,7%	24,7%	20,1%	19,3%	18,3%	3,9%	100,0%

Examinaremos ahora la distribución de las razones en que se fundamenta el aumento del interés por la profesión en los alumnos de las distintas Especialidades. Como puede verse, para Educación Especial, son las siguientes: *Las orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de la Facultad, 1,9%; El ejemplo positivo que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas, 28,3%; Las orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas; 15,1%; El conocimiento que he tenido de la labor del maestro/a durante las prácticas, 54,7%.* En ningún caso se atribuye a *El ejemplo positivo que he recibido de los*

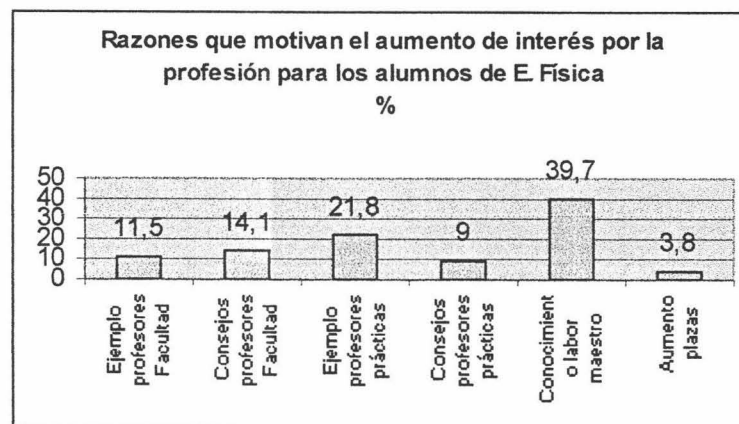
profesores de la Facultad, ni a El previsible aumento de plazas para maestros/as.



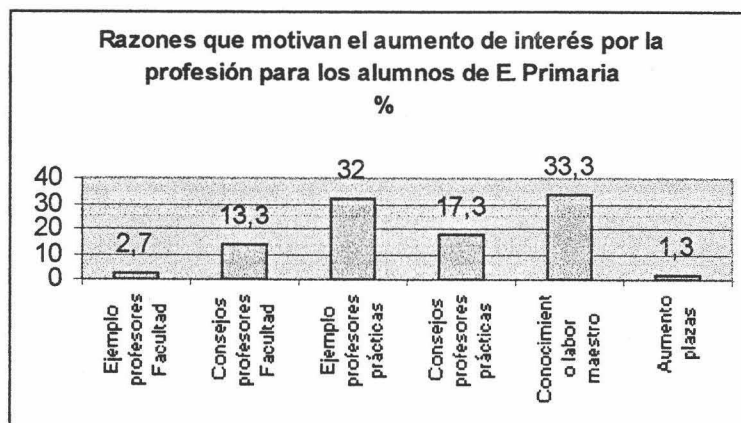
En Educación Infantil las razones son las siguientes: *El ejemplo positivo que he recibido de los profesores de la Facultad, 7,3%; Las orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de la Facultad, 11,5%; El ejemplo positivo que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas, 28,1%; Las orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas; 11,5%; El conocimiento que he tenido de la labor del maestro/a durante las prácticas, 40,6 y El previsible aumento de plazas para maestros/as, 1%.*



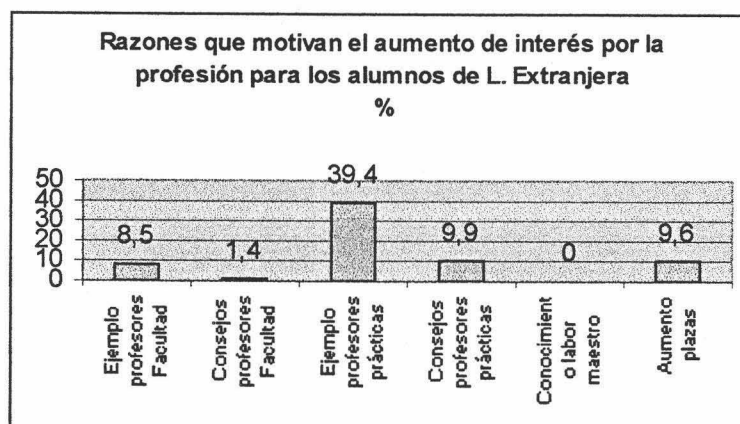
Para los alumnos de Educación Física: *El ejemplo positivo que he recibido de los profesores de la Facultad*, 11,5%; *Las orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de la Facultad*, 14,1%; *El ejemplo positivo que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas*, 21,8%; *Las orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas*; 9%; *El conocimiento que he tenido de la labor del maestro/a durante las prácticas*, 39,7% y *El previsible aumento de plazas para maestros/as*, 3,8%.



Para los alumnos de Educación Primaria: *El ejemplo positivo que he recibido de los profesores de la Facultad*, 2,7%; *Las orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de la Facultad*, 13,3%; *El ejemplo positivo que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas*, 32%; *Las orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas*; 17,3%; *El conocimiento que he tenido de la labor del maestro/a durante las prácticas*, 33,3%; y *El previsible aumento de plazas para maestros/as*, 1,3%.

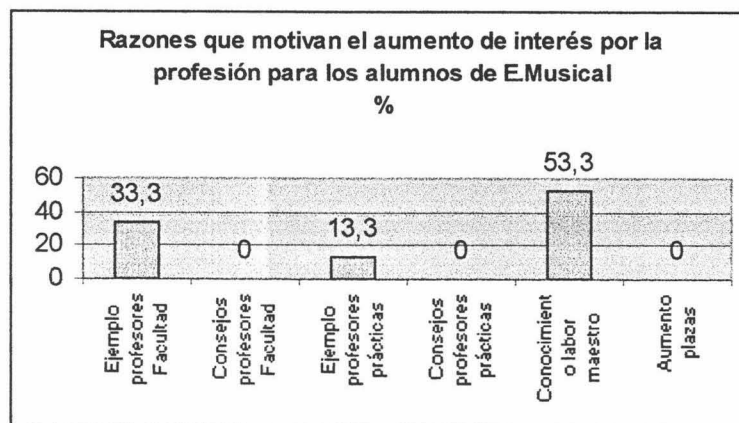


Para Lengua Extranjera: *El ejemplo positivo que he recibido de los profesores de la Facultad, 8,5%; Las orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de la Facultad, 1,4%; El ejemplo positivo que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas, 39,4%; Las orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas; 9,9%; El conocimiento que he tenido de la labor del maestro/a durante las prácticas, 35,2%; y El previsible aumento de plazas para maestros/as, 5,6%.*



Finalmente, para Educación Musical: *El ejemplo positivo que he recibido de los profesores de la Facultad, 33,3%; El ejemplo positivo que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas, 13,3%; El conocimiento que he*

tenido de la labor del maestro/a durante las prácticas, 53,3%. No se reconocen otras causas.



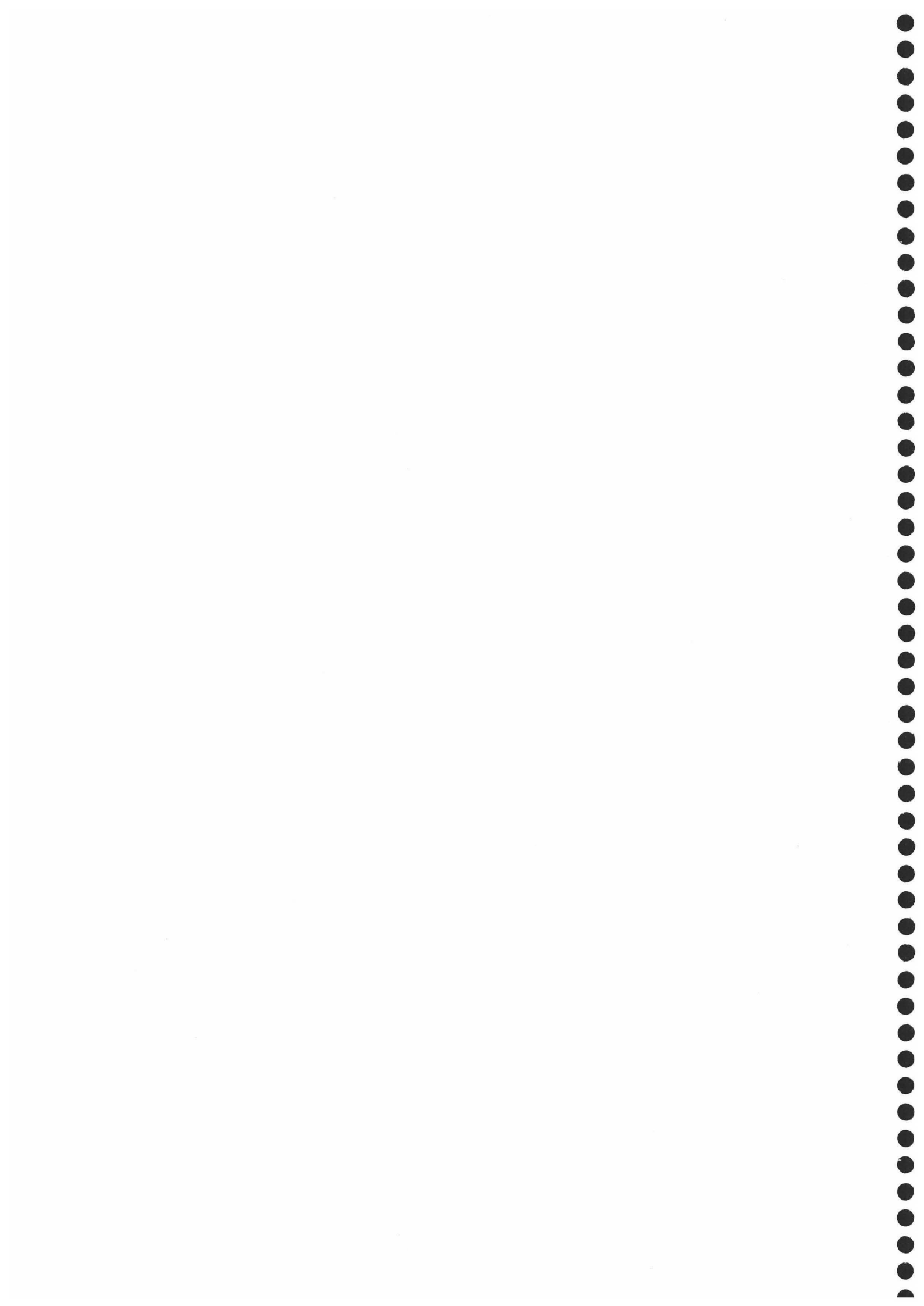
El análisis comparativo de los datos correspondientes a las diversas titulaciones permite comprobar, por una parte, el alto valor que asignan los alumnos de Educación Musical al ejemplo positivo que han recibido de los profesores de la Facultad. En el extremo contrario se sitúan los de Educación Especial que no le reconocen ninguno, al menos como un determinante del incremento de su interés por la profesión. Con todo, esta causa aparece poco valorada en el conjunto de las Especialidades. Los alumnos que más valoran las orientaciones y consejos que han recibido de los profesores de la Facultad, son los de Educación Física y Educación Primaria y los que menos, los de Educación Musical -que no la estiman en absoluto- lo cual no deja de llamar la atención habida cuenta de que reconocen en alto grado, como hemos visto, el ejemplo de sus profesores.

Tampoco merece a los alumnos de Educación Musical ningún reconocimiento las orientaciones y consejos que han recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas, en contraste con los alumnos de otras Especialidades, que sí lo tienen en cuenta aunque de forma moderada.

El conocimiento que se ha tenido de la labor del maestro/a durante las prácticas se esgrime como la razón fundamental en todas las Especialidades si bien en un mayor número de alumnos de Educación Musical y Especial.

Finalmente, el previsible aumento de plazas para maestros/as apenas condiciona el aumento de interés por la profesión: para Educación Especial y Musical y para el resto de un modo apenas significativo.

CAPITULO 4
Conclusiones y propuestas



4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Vamos a exponer a continuación las conclusiones más importantes que se desprenden de nuestro estudio y a formular algunas propuestas de investigaciones complementarias y de acciones en el campo de la motivación y de la formación inicial de los maestros.

Ha quedado patente, en primer lugar, que la mayoría de los alumnos que inician estos estudios (59%) carece de predisposición hacia el magisterio, en sentido amplio. Quienes declaran (como motivo principal) haber accedido porque les gustaban los niños y/o trabajar con ellos (27,2%) o porque les gustaba la enseñanza (14,9%) constituyen, por tanto, el 41% del total, cifra exigua si consideramos el componente "vocacional" que tradicionalmente se ha atribuido a estos estudios. Es interesante destacar, asimismo, que el 21,2% de los hombres y el 19,7% de las mujeres han estudiado magisterio porque no pudieron acceder a otra carrera (19,5% del total).

La distribución por sexos del motivo principal permite observar que, en el caso de los hombres, tan sólo el 29,2% declara haberse visto determinado por su interés por los niños y por la enseñanza. Este valor es sensiblemente más elevado en el caso de las mujeres, con un 49,3%.

En el análisis por Centros, el 45,3% de los alumnos de Granada declaran su interés preferente por los niños y por la enseñanza frente al 30% de los alumnos de Ceuta. Aunque en principio parece razonable suponer que los alumnos de Ceuta están más limitados en sus opciones de estudio, el hecho de no haber podido cursar la carrera preferida, aparece con idéntico peso que para los alumnos de Granada a la hora de elegir magisterio (20% y 20,6% respectivamente),

El estudio del motivo principal en función de la Especialidad permite concluir que en las Especialidades referidas a contenidos como la Educación Física, la Educación Musical o la Lengua Extranjera, el principal motivo para la elección

es, precisamente, la materia objeto de estudio. Así sucede para el 32,3% de los alumnos de Educación Física, para el 51,9% de los de Educación Musical y para el 30% de Lengua Extranjera. También lo es para los alumnos de Educación Especial (36,9%) aunque en este caso puede interpretarse como un interés por trabajar con sujetos necesitados de atención especial. Si nos atenemos específicamente al interés por la enseñanza o por los niños (acumulando los valores correspondientes a las dos opciones), nos hallamos con que son los alumnos de Educación Infantil (66,1%) y los de Educación Primaria (66%) los que destacan por esta motivación inicial frente a los de Educación Física (12,1%) y Lengua Extranjera (17%) como valores extremos y los de Educación Musical (33,3%) y los de Educación Especial (32,3%) como valores intermedios.

Los años de estudio refuerzan la motivación inicial en casi todos los casos. Así, el 92,8% de los alumnos que declaran como principal motivo para iniciar los estudios de magisterio el hecho de que les gustan los niños y/ o trabajar con ellos, estiman que la carrera ha contribuido mucho o bastante a aumentar ese interés inicial. De igual modo, para el 93,5% de quienes invocan como razón principal para estudiar magisterio la circunstancia de que les gustaba la enseñanza, la carrera ha contribuido mucho o bastante a aumentar esa atracción (análoga proporción en hombres y mujeres y por Centros). En el caso de los alumnos que estudiaron magisterio porque no pudieron acceder a otra carrera (19,5% del total) los estudios no han hecho olvidar esa frustración inicial, que se mantiene para el 100% de los casos.

Al comprobar la modificación que ha experimentado el interés por la carrera de magisterio tras los tres años de estudio, observamos que para el 68,3% ha aumentado; se mantiene para el 18,5% y ha disminuido para el 9,4%. El interés se ha incrementado más en las mujeres (73,3%) que en los hombres (65%). Por Especialidades, el aumento afecta de modo prácticamente análogo a los alumnos de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Especial y Lengua Extranjera, con valores que oscilan entre el

79,2% y el 62,7%. Destaca el hecho de que sólo el 50% de los alumnos de Educación Musical consideran que su interés por la carrera ha aumentado.

En cuanto a las principales razones por las que aumenta el interés por la carrera de magisterio encontramos, en primer lugar, la calidad de la formación práctica (para el 35,5% de los alumnos); en segundo lugar, el buen ambiente encontrado entre los compañeros y en tercer lugar, la calidad de la formación teórica (18,21%). La competencia demostrada por los profesores de la Facultad es mencionada por el 14,64% de los alumnos. Las razones invocadas en primero y segundo lugar afectan por igual a los alumnos de Granada y Ceuta. Por Especialidades, la calidad de la formación práctica aparece en primer lugar para el 39,5% de los alumnos de Educación Especial, para el 46,3% de Infantil y para el 38,4% de Primaria. En Educación Física (41%), en Lengua Extranjera (30,6%) y en Educación Musical (26,7%) predomina el buen ambiente encontrado entre los compañeros como causa principal del incremento del interés por la carrera. La competencia demostrada por los profesores es un determinante secundario para todas las Especialidades, con valores que oscilan entre el 18% en Educación Física y el 9,8% de Educación Especial.

Respecto de la modificación del interés inicial por la profesión de maestro/a a punto de concluir la carrera, el 76,9% de los alumnos afirman que ha aumentado y el 12% que se mantiene inalterable; tan sólo el 3,8% sostiene que ha disminuido. Estos valores son parecidos en Granada y Ceuta y para hombres y mujeres. Por Especialidades, es en Educación Especial donde más ha aumentado (92,3% de los casos) y en Educación Musical donde menos (62,5% de los casos) siendo congruente este último registro con el obtenido en la valoración del interés por la carrera como ha quedado expuesto más arriba.

Los motivos que determinan el incremento de interés por la profesión son, para el 41,5% de los alumnos, el conocimiento que han tenido de la labor del maestro/a durante la realización de las prácticas, seguido del ejemplo positivo que han recibido de los profesores de los Centros durante la realización de aquéllas (29,8%). Estas cifras son análogas en hombres y mujeres y en ambos

Centros. En la distribución por Especialidades, estos dos motivos destacan en Educación Especial, Educación Infantil, Educación Física y Educación Primaria. No sucede lo mismo en Lengua Extranjera, donde tan sólo aparece destacado el ejemplo de los profesores de los Centros durante las prácticas (39,4%) y valores exiguos para el resto de las opciones. Tampoco en Educación Musical donde, si bien, el conocimiento de la labor del maestro/a constituye la razón prioritaria del aumento de interés por la profesión (53,3%), es el ejemplo de los profesores de la Facultad, con el 33,3% de los casos, el segundo motivo en importancia entre los aducidos.

En resumen, de nuestro estudio se desprende:

- a) Un elevado número de alumnos de Ceuta y Granada acceden a los estudios de Magisterio impulsados por razones ajenas al interés por los niños o por la enseñanza. En muchos casos se trata de una elección sustitutiva del objetivo personal que se ha revelado como inalcanzable.
- b) Los tres años de carrera contribuyen a reafirmar los motivos iniciales, tanto para los que han elegido magisterio como una opción deseada, como para los que se han visto abocados a estos estudios por no hallar acomodo en otros más apetecidos.
- c) No obstante, en un número elevado de casos, el interés por la carrera y por la profesión ha aumentado con respecto a su valoración inicial. Son escasos los alumnos que consideran que este interés ha disminuido.
- d) El factor más influyente en el incremento del interés por la carrera es la calidad que atribuyen a su formación práctica. También destaca el ambiente encontrado entre los compañeros. Se trata, como se ve, de condicionantes de naturaleza muy distinta. Otros factores institucionales -algunos de ellos muy importantes desde nuestra perspectiva- como la calidad de la formación teórica o la competencia

demostrada por los profesores de la Facultad, aparecen desdibujados y con escasa significación.

- e) El aumento del interés por la profesión de maestro es debido, fundamentalmente, al conocimiento que han tenido de la labor del maestro durante las prácticas. Resulta patente la importancia que adquieren las prácticas externas de enseñanza en la formación de actitudes positivas hacia la carrera y hacia la profesión. Tal y como acontecía con el interés por la carrera, también aquí se advierte la escasa relevancia de otros factores como el ejemplo positivo o las orientaciones y consejos que han recibido de los profesores de la Facultad.

En línea con lo expuesto anteriormente entendemos que:

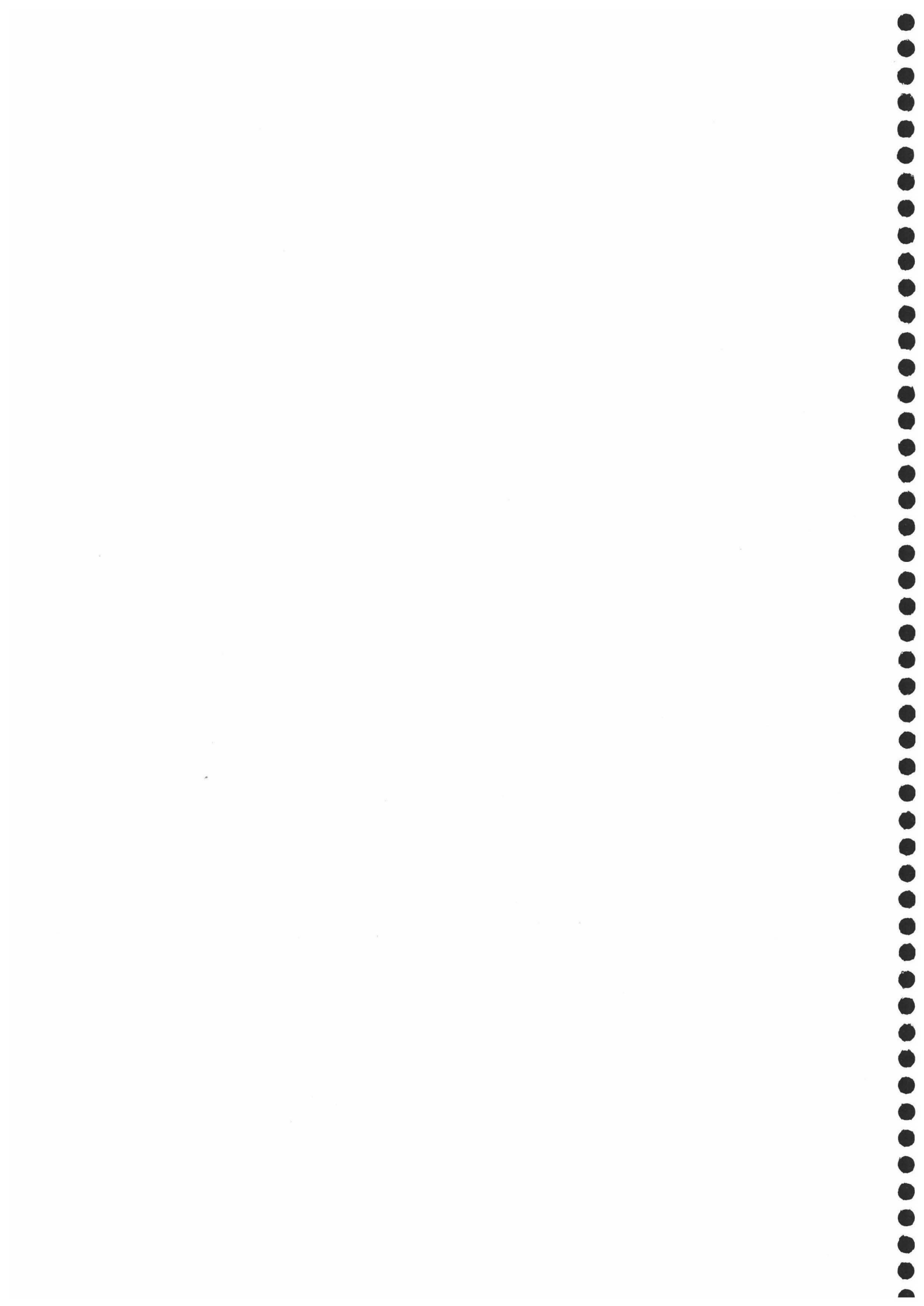
1. Los procedimientos de selección de entrada de los aspirantes al magisterio deben garantizar (dentro de unos márgenes razonables) que los alumnos poseen las actitudes o disposiciones iniciales requeridas para la profesión de maestro y evitar que la carrera constituya un refugio para jóvenes frustrados.
2. Deben intensificarse las campañas de orientación vocacional con referencia, no sólo a los estudios de magisterio en sí mismos, sino a los componentes motivacionales y de personalidad de los maestros y a las exigencias de la profesión docente.
3. Se hace necesario un proceso de análisis del papel que desempeñan los profesores de la Facultad en la formación de las actitudes de los alumnos de magisterio. (Ello puede constituir el objeto de una investigación complementaria). Debe producirse, a nuestro juicio, un desplazamiento desde el cometido estrictamente docente de estos profesores, hacia otras funciones relacionadas con la orientación y el

asesoramiento. Y, en todo caso, deben asumir su papel de referentes positivos en la formación del futuro maestro.

4. Habida cuenta del extraordinario papel que juegan las prácticas externas en el interés declarado por la carrera y por la profesión, es conveniente perfeccionar su desarrollo, introduciendo mecanismos, cada vez más depurados, de selección de tutores.



ANEXO



UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Encuesta sobre las motivaciones de entrada y salida de los alumnos/as de magisterio

Rodee con un círculo la opción correspondiente

Sexo (1) Hombre (2) Mujer
 Facultad o Escuela de Magisterio (3) Granada (4) Ceuta (5) Melilla
 Especialidad (6) E. Especial (7) E. Infantil (8) E. Física (9) E. Primaria
 (10) L. Extranjera (11) E. Musical
 Aprobó Selectividad (12) Sí (13) No

Usted decidió iniciar los estudios de magisterio por algunas razones semejantes a las que se relacionan a continuación. Por favor, señale con los números **1,2 ó 3** los tres motivos que más peso tuvieron en su decisión, por ese orden. **No señale más de tres.** Si algún motivo relevante no consta en esta relación, añádale en el apartado "otro" y asígnele el número 1,2, ó 3 según corresponda. Gracias por su colaboración.

- (1) No pude acceder a otra carrera
- (2) Deseaba obtener una titulación, sin más
- (3) Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos
- (4) me gustaba la enseñanza
- (5) Pensaba que era una carrera corta
- (6) Deseaba aprender
- (7) Deseaba ocupar el tiempo
- (8) Me gustaban los idiomas en general o alguno en particular
- (9) Me gustaba la Educación Física y/ el Deporte
- (10) Me gustaba la Música
- (11) Me gustaba la Educación Especial
- (12) Creía que era una carrera poco exigente o fácil
- (13) Pensaba que era una profesión que tiene muchas vacaciones
- (14) Deseaba ayudar a los demás
- (15) Era un paso para iniciar estudios más elevados o de otra índole
- (16) Por tradición familiar
- (17) Por imposición familiar
- (18) Creía que era una profesión con buenas oportunidades de trabajo
- (19) Se trataba de una carrera corta
- (20) Me atraía el Plan de Estudios de Magisterio
- (21) Completar otros estudios que ya poseía
- (22) Tenía buenas referencias de la carrera de magisterio
- (23) Por probar, simplemente
- (24) Porque alguien muy relacionado/a conmigo eligió esta carrera también

Otro _____
 Otro _____

Encuentre los **tres** motivos que ha señalado en la relación siguiente (vaya directamente a los números que figuran entre paréntesis) y responda, por favor, a las cuestiones que se plantean en relación con ellos.

(1) "No pude acceder a otra carrera", ¿Ha dejado de lamentar no haber podido acceder a otra carrera?.	(1) Mucho (2) Bastante (3) Poco (4) Nada
(2) "Deseaba obtener una titulación, sin mas". ¿Han despertado interés en usted los estudios de magisterio?	(1) Mucho (2) Bastante (3) Poco (4) Nada
(3) "Me gustaban los niños y/o trabajar con ellos" ¿Ha contribuido la carrera a aumentar su interés por los niños?	(1) Mucho (2) Bastante (3) Poco (4) Nada
(4) "Me gustaba la enseñanza". ¿Ha contribuido la carrera a aumentar su interés por la enseñanza?.	(1) Mucho (2) Bastante (3) Poco (4) Nada
(5) "Pensaba que era una carrera corta" ¿Han despertado interés en usted los estudios de magisterio?	(1) Mucho (2) Bastante (3) Poco (4) Nada
(6) "Deseaba aprender" ¿Se ha visto satisfecho su deseo de aprender?	(1) Mucho (2) Bastante (3) Poco (4) Nada
(7) "Deseaba ocupar el tiempo" ¿Han despertado interés en usted los estudios de magisterio?	(1) Mucho (2) Bastante (3) Poco (4) Nada
(8) "Me gustaban los idiomas en general o alguno en particular?" ¿Ha contribuido la carrera a aumentar su interés por los idiomas en general o por alguno en particular?	(1) Mucho (2) Bastante (3) Poco (4) Nada
(9) "Me gustaba la Educación Física y/ el Deporte" ¿Ha aumentado la carrera a aumentar su atracción por la Educación Física o el Deporte?	(1) Mucho (2) Bastante (3) Poco (4) Nada
(10) "Me gustaba la música" ¿Ha contribuido la carrera a aumentar su interés por la música?	(1) Mucho (2) Bastante (3) Poco (4) Nada
(11) "Me gustaba la Educación Especial" ¿Ha contribuido la carrera a aumentar su atracción por la Educación Especial?	(1) Mucho (2) Bastante (3) Poco (4) Nada
(12) "Creía que era una carrera poco exigente o fácil" ¿Sigue creyendo que es un carrera poco exigente o fácil?	(1) Mucho (2) Bastante (3) Poco (4) Nada
(13) "Pensaba que es una profesión que tiene muchas vacaciones" ¿Han despertado interés en usted los estudios de magisterio, por sí mismos?	(1) Mucho (2) Bastante (3) Poco (4) Nada
(14) "Deseaba ayudar a los demás" ¿Ha contribuido la carrera a aumentar su deseo de ayudar a los demás?	(1) Mucho (2) Bastante (3) Poco (4) Nada
(15) "Era un paso para iniciar estudios más elevados o de otra índole" ¿Han despertado interés en usted los estudios de magisterio?	(1) Mucho (2) Bastante (3) Poco (4) Nada
(16) "Por tradición familiar" ¿Han despertado interés en usted los estudios de	(1) Mucho (2) Bastante (3) Poco (4) Nada

magisterio?	
(17) <i>"Por imposición familiar"</i> ¿Han despertado interés en usted los estudios de magisterio?	(1) Mucho (2) Bastante (3) Poco (4) Nada
(18) <i>"Creía que era una profesión con buenas oportunidades de trabajo"</i> ¿Sigue creyendo que es una profesión con buenas salidas para el trabajo?	(1) Mucho (2) Bastante (3) Poco (4) Nada
(19) <i>"Se trataba de una carrera corta"</i> ¿Han despertado interés en usted los estudios de magisterio, por sí mismos?	(1) Mucho (2) Bastante (3) Poco (4) Nada
(20) <i>"Me atraía el Plan de Estudios de Magisterio"</i> ¿Han resultado verdaderamente tan atractivos los estudios de magisterio?	(1) Mucho (2) Bastante (3) Poco (4) Nada
(21) <i>"Completar otros estudios que ya poseía"</i> ¿Han despertado interés en usted los estudios de magisterio, por sí mismos?	(1) Mucho (2) Bastante (3) Poco (4) Nada
(22) <i>"Tenía buenas referencias de la carrera de magisterio"</i> ¿Se han confirmado esas buenas referencias?	(1) Mucho (2) Bastante (3) Poco (4) Nada
(23) <i>"Por probar, simplemente"</i> ¿Han despertado interés en usted los estudios de magisterio, por sí mismos?	(1) Mucho (2) Bastante (3) Poco (4) Nada
(24) <i>"Porque alguien muy relacionado/a conmigo eligió esta carrera también"</i> ¿Han despertado interés en usted los estudios de magisterio, por sí mismos?	(1) Mucho (2) Bastante (3) Poco (4) Nada
(25) <i>"Si el motivo que usted a señalado con el número 1 ha sido añadido por usted a la lista, ¿sigue vigente con la misma importancia en la actualidad?"</i>	(1) Mucho (2) Bastante (3) Poco (4) Nada

En general, tras los tres años de carrera cursados, su interés **por la carrera de magisterio**:

- (1) Ha aumentado (2) No se ha modificado (3) Ha disminuido

Si ha **aumentado**, señale con los números **1, 2 ó 3**, según su importancia, las razones a las que atribuye ese aumento. **No señale más de tres**. Si alguna razón no está en la lista, añádala en "otra" y asígnele el número correspondiente.

- (1) La competencia demostrada por los profesores de la Facultad, en general
 (2) El buen ambiente encontrado entre los compañeros
 (3) La congruencia del Plan de Estudios con lo que esperaba de la carrera
 (4) La calidad de mi formación teórica
 (5) La calidad de mi formación práctica

— _____
 — _____
 — _____

Si ha **disminuido**, señale con los números **1, 2 ó 3**, según su importancia, las razones a las que atribuye esa disminución. **No señale más de tres**. Si alguna razón no está en la lista, añádala en “otra” y asígnele el número correspondiente.

- (1) La escasa competencia de los profesores de la Facultad, en general
- (2) El mal ambiente encontrado entre los compañeros
- (3) La incongruencia del Plan de Estudios con lo que esperaba de la carrera
- (4) La baja calidad de mi formación teórica
- (5) La baja calidad de mi formación práctica

— _____
 — _____
 — _____

En general, tras los tres años de carrera cursados, su interés **por la profesión de maestro/a**:

- (1) Ha aumentado (2) No se ha modificado (3) Ha disminuido

Si ha **aumentado**, señale con los números **1, 2 ó 3**, según su importancia, las razones a las que atribuye ese aumento. **No señale más de tres**. Si alguna razón no está en la lista, añádala en “otra” y asígnele el número correspondiente.

- (1) El ejemplo positivo que he recibido de los profesores de la Facultad
- (2) Las orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de la Facultad
- (3) El ejemplo positivo que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas
- (4) Las orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas
- (5) El conocimiento que he tenido de la labor del maestro/a durante las prácticas
- (6) El previsible aumento de plazas para maestros/as

— _____
 — _____
 — _____

Si ha **disminuido**, señale con los números **1, 2 ó 3**, según su importancia, las razones a las que atribuye ese aumento. **No señale más de tres**. Si alguna razón no está en la lista, añádala en “otra” y asígnele el número correspondiente.

- (1) El ejemplo negativo que he recibido de los profesores de la Facultad
- (2) Las escasas o nulas orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de la Facultad
- (3) El ejemplo negativo que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas
- (4) Las escasas o nulas orientaciones y consejos que he recibido de los profesores de los Centros durante las prácticas
- (5) El conocimiento que he tenido de la labor del maestro/a durante las prácticas
- (6) La previsible disminución de plazas para maestros/as

— _____
 — _____
 — _____

GRACIAS DE NUEVO POR SU COLABORACIÓN



REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA



Referencias y bibliografía

- ADA, A. (1987). El mundo interior de los enseñantes. Gedisa. Barcelona.
- ADAMS, D. A. y otros. (1987). "Vocational Teacher Education in an Era of Change." VOCATIONAL EDUCATION JOURNAL 62, 24-27.
- ADIESHIAH, M. (1990). "Tendencias y perspectivas de la educación". En UNESCO. Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000. Narcea. Madrid, 46-54.
- ALBUERNE, F. y otros (1986). "Las Escuelas Universitarias de Magisterio: análisis y alternativas". AULA ABIERTA, 5. monográfico.
- ALDAG, R. y BRIEF, A. P. (1983). Diseño de tareas y motivación del personal. Trillas, México.
- ALDERFER, C.P. (1978) Advances in experimental social processes. John Wiley & Sons. Chichester
- ALONSO MONREAL, C. (1986). Tipología de estudiantes universitarios. Universidad de Murcia. Murcia.
- ALLPORT, G. W. (1961). Psicología de la personalidad. Paidós. Buenos Aires.
- ALLPORT, G. W. (1977) La personalidad: su configuración y desarrollo. Barcelona. Herder.
- ALONSO TAPIA, J. Y CATURLA FITA, E. (1996). La motivación en el aula. PPC. Madrid.
- AMADOR I GUILLEM, M. (1992). Orientación de la motivación académica. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- AMIEL-LEBIGRE, F. Y PICHOT, P. (1980). "Psicopatología de la función docente". En DEBESSE, M. y MIALARET. G. La función docente. Oikos-Tau-Barcelona, 167-186.
- ANCONA, L. (1965). La motivación. Proteo. Buenos Aires.
- ANDERSON (1972). La creatividad. La Scuola. Roma
- ANDOLFI, M. (1984). Terapia familiar. Paidós. Buenos Aires.

- ANGULO RASCO, J. F. (1989). "Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica". *INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA*, 7, 23-36.
- APARICIO, J. y otros. (1982). *La enseñanza universitaria vista por los alumnos: un estudio para la evaluación de los cursos en la enseñanza superior*. ICE Universidad Autónoma. Madrid.
- APTER, M. J. (1976). *Tecnología aplicada a la enseñanza*. Cultural México.
- ARGYLE, M. (1987). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Alianza. Madrid.
- AREA, M. y CORREA, A. D. (1992). "La investigación sobre el conocimiento y actitudes del profesorado hacia los medios. Una aproximación al uso de medios en la planificación y desarrollo de la enseñanza". *CURRICULUM. REVISTA DE TEORÍA, INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA EDUCATIVA*, 4, 79-100.
- ARIAS, J. M. y otros. (1991). "Criterios en la elección de estudios según una muestra de titulados universitarios". En *VARIOS*. *La investigación educativa sobre la Universidad*. CIDE. Madrid, 501-506.
- ARMENTO, B. J. (1991). "Changing conceptions of research on the teaching of Social Studies". En J. P. SHAVER (Ed.), *Handbook of research on Social Studies teaching and learning. A Project of the National Council for the Social Studies* (pp. 185-196). Nueva York: Macmillan Publishing Company.
- ARNAU, J. Y SIGUÁN, M. (1979). *Motivación y conducta*. Fontanella, Barcelona.
- BALL, S. (1991). *La motivación educativa : actitudes, intereses, rendimiento, control*. Narcea. Madrid.
- BANDURA, A. (1977). "Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change". *PSYCHOLOGICAL REVIEW*, 84, 191-215
- BAPTISTA, V. R. (1996). "Pedagogía y Magisterio. Reflexiones sobre la agonía de la formación pedagógica de los futuros maestros". En ROSA, B. de la. (op.refr.), 99-122.
- BAQRUIN RUIZ, J. (1991). "Luces y sombras de las actitudes pedagógicas del profesorado". *QUIMA. REVISTA DE EDUCACIÓN*, 30, 14-18.

BARRIENTOS, B. V. (1987). "Frustración". En MANKELIUNAS, M.V. (Comp.) *Psicología de la motivación*. Trillas. México, 308-340.

BARRIO, C. de y otros (2003). "La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles". *INFANCIA Y APRENDIZAJE*, 16 (1), 25-47.

BARRON, A. (1989). "Presupuestos para un programa racional de formación del enseñante". *BORDON*, 4, 681-689

BAYER, E. (1983). "Práctica pedagógica y representaciones de la identidad profesional del enseñante". En ESTEVE, J. M. (Ed.) *Profesores en conflicto*. Narcea. Madrid, 107-122.

BEGGS, W.K. (1968). *La formación del maestro*. Troquel. Buenos Aires.

BEJARANO, J. (1987). *Las prácticas escolares en la formación inicial del maestro*. Nau LLibres. Valencia.

BELINCHÓN, M. y otros. (1992). *Psicología del lenguaje, Investigación y Teoría*. Ed. Trotta. Madrid.

BENEDITO, V. (1987). *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcanova. Barcelona.

BENEDITO, V. y otros. (1989). "La evaluación del profesorado universitario". *REVISTA DE EDUCACION*, 290, 279-292.

BENEJAM, P. (1986). *La formación de maestros: una propuesta alternativa*. Laia. Barcelona.

BENEJAM, P. (1993). "Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado". En MONTERO, L. y VEZ, J.M. (Eds.), *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado (I)* (pp. 341-347). Santiago de Compostela: Tórculo.

BERNAT, A. (1982). "Bases para un currículum de formación de profesores de EGB". *REVISTA DE EDUCACIÓN*, 269, 17-41

BERNAT, A. (1996). "La función docente ante un mundo cambiante". En ROSA, B. de la. (coord.) *El profesor en la encrucijada*. Gipda-Kronos. Sevilla, 43-60.

BERNSTEIN, J. Y STRANG, R. (1966), *Motivación y diferencias individuales en la escuela*. Paidós, Buenos Aires.

BESALU, J. (1996). "Els nous estudiants de magisteri". REVISTA DE GIRONA, 42, 179, 54-59.

BIONDI, A. (1977). "Ampliando las opciones para actuar a través de la solución creativa de problemas". INNOVACION CREADORA., 4, 41-52.

BIRCH, D. y VEROFF, J.(1976). La Motivación: Un estudio de la acción. Marfil. Alcoy.

BIRDWHISTELL, R.L. (1950). (1979). El lenguaje de la expresión corporal. Gustavo Gili, Barcelona

BLAT, J. y MARIN, R. (1980). La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Teide. Barcelona.

BLÁZQUEZ, F. (1995). "Formación inicial de maestros y profesores. Teoría y Prácticas de enseñanza". En AGUADED, J. I. y BAPTISTA, V. R. Educar sin fronteras. Educar sem fronteira. Departamento de Educación de la Universidad de Huelva y Escola Superior de Educacao de Universidad do Algarve. Huelva, 41-62.

BLOOM, R.L. y otros. (1999). "Psychometric Aspects of Verbal Pragmatic Ratings". BRAIN AND LANGUAGE, 68 (3), 553-565.

BOLLES, R. C. (1978). Teoría de la motivación : investigación experimental y evaluación. Trillas, México.

BORJA, M. de. (1983). Carreras y sexos. Hogar del Libro. Barcelona.

BRETONES ROMAN, A. (1981). "Lo que opinan los estudiantes de magisterio acerca de sus estudios". CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 7, 78, 06, 50-56.

BROS, I. (1983), Design for decision an introduction to statistical decision-making. The Free Press. Nueva York.

BUJ, A. y SANCHEZ VALLE, I. (1999). "profesiones y ocupaciones: apuntes sobre la carrera docente en España". BORDÓN, 51,1,19-30.

BURBULES, N. Y DESNSMORE, K. (1990). "Los límites de la profesionalización de la docencia". EDUCACIÓN Y SOCIEDAD, 11, 67-83.

BURGOON, M. y MILLER, M. D. (1986). "Comunicación persuasiva". En La Comunicación Humana. Ciencia Social.. MxGraw Hill. México.

- BURGUET, M. (1999). El educador como gestor de conflictos. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- BURÓN, J. (1995). Motivación y aprendizaje. Bilbao. Mensajero.
- BYRNE, B. M. (1992). "Investigating causal links to burnout for elementary, intermediate, and secondary teachers". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- CALZADA, T. E. y otros (1976). "Enseñar al enseñante. Algunas cuestiones previas". CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 14, 4-5.
- CAMACHO S., MARTÍNEZ, F. y MENDÍAS, A. M. (1999). "La comunicación en las organizaciones educativas". Actas de las III Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, 14-17 de diciembre. (En prensa).
- CAMACHO, S (1992). (1999). "Humor y Educación". En Libro Homenaje al Dr. Oscar Sáenz Barrio. Universidad de Granada, 101-114.
- CAMACHO, S. Y SÁENZ, O. (2000). Técnicas de Comunicación Eficaz para Profesores y Formadores. Editorial Marfil, Alcoy.
- CAMACHO, S. y SALVADOR, F. de. (1991). " Datos para una monografía profesional del profesor de educación secundaria obligatoria". REVISTA DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA, 4
- CAMACHO, S. y MENDÍAS, A. M. (2000). "Desarrollo del pensamiento creativo en el aula". En Monografía de los Cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta. X Edición. Instituto de Estudios Ceutíes y Universidad de Granada. Ceuta.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (1987). "La formación inicial del profesorado en España: algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa". REVISTA DE EDUCACIÓN, 284, 39-52.
- CARNEGIE FORUM on Education and the Economy's Task Force on Teaching as a Profession. (1986) A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century. New York: Carnegie Corporation of New York.
- CARPENA, A. (2001). Educació socioemocional a primària. Eumo. Barcelona.

CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Laertes. Barcelona.

CARLSON, J. y THORPE, C. (1987). *Aprender a ser maestro*. Martínez Roca. Barcelona.

CASTANEDO, S. (1990). Percepción que tienen los alumnos de EGB de los valores educativos. Documento inédito. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Complutense, Madrid.

CASTAÑO GARRIDO, C. (1994). "Las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza". *PIXEL-BIT. REVISTA DE MEDIOS Y EDUCACIÓN*, 1, 63-80

CASTILLEJO, J. L. (1980). "Las actitudes educativas del profesor". En *La investigación educativa y la formación de profesores*. S.E.P. Madrid.

CASULLO, M. M y DIUK, L. (1996): "Proyecto de vida y decisión vocacional". Paidós. Argentina.

CATTELL, R.B. y KLINE, P. (1982). *El análisis científico de la personalidad y la motivación*. Pirámide, Madrid.

CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage, Grenoble.

COFER, CH. N. y APPLEY, M. H. (1975). *Psicología de la motivación : teoría e investigación*. Trillas, México.

COMBS, A. W. y otros. (1979). *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico*. Emesa. Madrid.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1989, 1990). *Reforma de las Enseñanzas Universitarias. Título: Diplomado en Educación Infantil y Primaria. Observaciones y sugerencias de carácter general formuladas durante el período de información y debate público (2 tomos)*. Consejo de Universidades (Ministerio de Educación y Ciencia). Madrid.

CORDERO, J. (1986) "Ética y profesión del educador: su doble vinculación". *REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA*, 174, 463-482.

CORMIER, E. H. y CORMIER, L. S. (1996). *Estrategias de entrevista para*

terapeutas. Descleé de Brouwer. Bilbao

COROMINAS, E. (1988). "Actitudes educativas en estudiantes de profesorado de EGB". En VILLA, A. (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Narcea. Madrid, 183-193.

CRITES, J. O. (1974). *Psicología vocacional*. Paidós. Buenos Aires.

CUADRADO, I. (1994). *Implicaciones didácticas de la comunicación no verbal en el aula*. Universidad de Extremadura.

CHADWICK, C. (1979). *Tecnología educacional para el docente*. Paidós. Buenos Aires.

DAVINI, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Piados. Barcelona.

DAWES, R. M. (1975). *Fundamentos y técnicas de medición de actitudes*. Limusa. México.

DAY, J. y SCHOLL, P. (1987). "Media Attitudes of Teachers Can Be Changed". *EDUCATIONAL TECHNOLOGY*, XXVII, 1, 23-24.

DEBESSE, M. y MIALARET, G. (1982). *La formación de los enseñantes*. Oikos-Tau. Barcelona.

DEFENSOR DEL PUEBLO. (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Madrid.

DÍAZ ALLUÉ, M. T. (1989). *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Narcea. Madrid.

D.O.E. (1988). *La formación práctica de los profesores*. Actas del Symposium sobre Prácticas Escolares. Tórculo. Santiago de Compostela.

DOMENECH DELGADO, B. (1995). "Introducción al síndrome "Burnout" en profesores y maestros: su abordaje terapéutico". *PSICOLOGÍA EDUCATIVA*, 1 (1), 67-78.

DOVAL, M. I. (2000). *Proyecto Docente*. Ejemplar policopiado.

DUPONT, P. Y otros. (1984). *Psicología de los intereses*. Barcelona. Herder.

EAGLY, A.H. y CHAIKEN, S. (1993) *The psychology of attitudes..* Harcourt Brace Jovanovich College. Fort Worth.

ELEJABEITIA, C. (1995). *Las pulsiones sociales de la variable sexo en la elección de las carreras.* MEC. Madrid.

ELSEA, J. (1989). *La primera impresión. Una estrategia práctica para comunicarse mejor.* Grijalbo. Barcelona.

ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación.* Morata. Madrid.

ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Morata, Madrid

ENGEL, P. y RIEDMANN, W. (1987). *Casos sobre motivación y dirección del personal.* Deusto, Madrid.

ESCOLANO, A. (1982). "Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica". *REVISTA DE EDUCACION*, 269, 55-76.

ESCOLANO, A. (1995). "La educación ante los escenarios de fin de siglo". *REVISTA COMPLUTENSE DE EDUCACIÓN*, 6, 2, 167-190.

ESCOLANO, A. (1996). "Maestros de ayer, maestros del futuro". *VELA MAYOR. REVISTA ANAYA DE EDUCACIÓN*, III.

ESCOLANO, A. (1997). "El profesor del futuro: entre la tradición y los nuevos escenarios". *REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO*, 29, 112-115.

ESCOLANO, A. (2002). *La educación en la España contemporánea: políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas.* Biblioteca Nueva, 2002

ESCUADERO, T. (1991). *Acceso a la universidad: modelos europeos, vías alternativas y reformas en España.* ICE Universidad de Zaragoza.

ESCUADERO, J. M. (1993). "Formación en Centros e innovación educativa". *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 220, 81-84.

ESTEVE, J. M. (1981): "Fuentes de tensión individuales y sociales con incidencia en la actuación profesional del educador". En *La calidad de la educación.* CSIC, Madrid.

- ESTEVE, J. M. (1984): Profesores en conflicto. Narcea, Madrid.
- ESTEVE J. M. (1987): El malestar docente. Paidós, Barcelona.
- ESTEVE, J. M. (1988): "El estrés de los profesores: propuestas de intervención para su control". En VILLA, A. (Coord.): Perspectivas y problemas de la función docente. II Congreso Mundial Vasco. Narcea, Madrid.
- ESTEVE, J. M. (1993). "El choque de los principiantes con la realidad". CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 220, 58-63.
- ESTEVE, J. M. (1997). La formación inicial de los profesores de secundaria. Ariel. Barcelona
- EURYDICE (1996). Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994).
- EYSENCK, M.W. (1985). Atención y activación cognición y realización. Barcelona. Herder,
- FAST, J. (1995). El lenguaje del cuerpo. Año Cero, Madrid.
- FAURE (1980) Aprender a ser. Alianza. Madrid.
- FEMANNEMSER, Sh. y BUCHMAN, M. (1988). "Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación de profesorado" En VILLAR, L.M. (edit.). Conocimientos, teorías y creencias de los profesores. Marfil. Alcoy.
- FERNÁNDEZ, I. (2001). Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad. Narcea. Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993). La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro. Morata. Madrid.
- FERNANDEZ HUERTA, J. (1980), "La interacción teoría-práctica en la formación de profesorado". En SEP. La investigación pedagógica y la formación del profesorado. Sociedad Española de Pedagogía. Madrid.
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1981). "Organización pedagógica del profesorado". En Seminario sobre Los Institutos de Ciencias de la Educación. Nuevas perspectivas. Salamanca.

FERNANDEZ PEREZ, M. (1988). La profesionalización del docente. Escuela Española. Madrid.

FERNANDEZ PEREZ, M. (1989). "Elaboración de alternativas para la capacitación docente del profesorado universitario". En Primera Reunión Nacional de Didáctica Universitaria. Córdoba. Abril.

FERNANDEZ PEREZ, M. (1991). De los perfiles profesionales a los planes de estudio: un modelo general aplicable en Ciencias de la Educación. Documento policopiado.

FERNANDEZ PEREZ, M. (1995). La profesionalización del docente: perfeccionamiento e investigación en el aula: análisis de la práctica. Siglo XXI, Madrid.

FERRER i JULIÀ, f. (1996). "Els sistemes d'access a la universitat des d'una perspectiva internacional". Generalitat de Catalunya. Barcelona.

FERRERES, V. Y MOLINA, E. (1995). La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa. PPU. Barcelona.

FIGUEROA, M. J. (1996). Mujer y docencia en España. Escuela Española. Madrid.

FIMIAN, M. J., y SANTORO, T. M. (1983). "Sources and manifestations of occupational stress as reported by full-time special education teachers". EXCEPTIONAL CHILDREN, 49(6), 540-530.

FUENTE, G. de la y GARCÍA de LEÓN, M.A. (1993). "Sociología del alumnado". En GARCÍA de LEÓN y otros (Eds.). Sociología de la Educación Barcanova, Barcelona, 141-165.

FISHBEIN, M. (1965). Current studies in social psychology. Holt Rinehart and Winston. New York

GALLIFA, J. (1989). "La adquisición de conocimientos y el cambio de actitudes hacia la informática en la formación del profesorado". REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, 4, 41-46.

GANGOSO, M. P. (1987). Estudio sobre el profesor de E.G.B. en formación. Un perfil de estudiantes de magisterio. Tesis Doctoral.

GARCIA CARRASCO, J. (1988) "La profesionalización de los profesores". REVISTA DE EDUCACION, 285, 111-123.

GARCIA CORREA, A. (1989). "La observación de los alumnos de magisterio en prácticas como instrumento de investigación de las alteraciones en el salón de clases". REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, 6, 99-100.

GARCÍA GARCÍA, E. (1988). "Condición social y feminización del profesorado de Educación Básica". REVISTA DE EDUCACIÓN, 285, 249-267.

GARCIA GARRIDO, J. L. (1980). "Estrategia para la formación de profesores". REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA, 147, 99-111.

GARCIA GARRIDO, J. L. (1992). Problemas mundiales de la educación. Dykinson. Madrid.

GARCIA GARRIDO, J. L. (2000). Diagnosis of the educational system : the educational system in the last cycle of compulsory schooling : the last stage of the compulsory school. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid.

GARCIA GARRIDO, J. L. (1996), (Dir.) Diccionario europeo de la educación / José Luis García Garrido Dykinson. Madrid.

GARCIA GARRIDO, J. L y otros (1988). Contenidos y proyectos curriculares en los países europeos en el nivel correspondiente al tercer ciclo de E.G.B. : incluyendo las reformas recientes o en curso y sus fundamentos. Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

GARCIA GARRIDO, J. L y otros (2000). Cómo funcionan las escuelas en Europa. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

GARCIA GARRIDO, J. L y otros (2000). Dimensión europea de la educación. UNED. Madrid.

GARCÍA ORTIZ, R. (1983) La elección de la carrera de profesor de EGB. Importancia del factor socioeconómico familiar. Tesis Doctoral, inédita.

GARCÍA, M. (1994). Formación del profesorado para el cambio educativo. PPU. Barcelona.

GARCIA SUAREZ, J. A. (1988). La formación del profesorado ante la reforma de la enseñanza. PPU. Barcelona.

GARRIDO GUTIERREZ, I. (1996). Psicología de la motivación. Síntesis, Madrid.

GEEN, R.G. (1984). Human motivation: physiological, behavioral, and social approaches. Allyn and Bacon. Boston.

GELINIER, O. (1989). Estrategia y motivación. Civilización, Barcelona.

GENERALITAT DE CATALUNYA (1985). Globalizació e interdisciplinarietat en la formació d'ensenyants: un nou currículum docent. en Barcelona.

GENESCA, E. y VECIANA, J. M. (1977). Motivación y enriquecimiento del trabajo: sus repercusiones sobre la productividad. Hispano-Europea, Barcelona

GERVILLA, E. (1998). "Educar hoy: profesión contra vocación". BORDÓN, 50 (1), 83-91.

GHILARDI, F. (1993). Crisis y perspectivas de la profesión docente. Gedisa. Barcelona.

GIL VILLA, F. (1996). Sociología del profesorado. Ariel. Barcelona.

GIMENO, J. (1981) Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum. Anaya. Madrid.

GIMENO, J. (1981). "Bases para la reforma del currículo de la formación de profesores en las Escuelas Normales". En I Encuentro Nacional de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. ICE Universidad de Málaga. Málaga.

GIMENO, J. (1982). "La formación del profesorado en la universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB". REVISTA DE EDUCACION, 269, 77-99

GIMENO, J. (1983). "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores". EDUCACION Y SOCIEDAD, 269, 77-99.

GIMENO, J. (1988). "Formación inicial. Proyecto de reforma". CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 161, 47-51.

GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1984). "La justificación de una reforma. La formación inicial". CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 114, 10-14.

GIMENO, J. y FERNANDEZ, M. (1980). La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española. Ministerio de Universidades e Investigación. Madrid.

GINSBURG, M. B. y otros. (1988). "El concepto de profesionalismo en el profesorado. Comparación de contexto entre Inglaterra y Estados Unidos". REVISTA DE EDUCACION, 285, 5-31.

GIRARD, K; KOCH, S.J. (1997). Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores. Granica. Barcelona.

GIRARD, G. (1975). Trabajo, motivaciones y valores sociales. Ediciones de la Revista del Trabajo. Madrid.

GIROUX, H. A. (1987). "La formación del profesorado y la ideología del control social (I)". REVISTA DE EDUCACIÓN, 284, 53-76.

GIROUX, H. A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós/M.E.C. Barcelona.

GLOCKEL, H. (1986) "La formación del profesorado en una sociedad moderna". REVISTA DE EDUCACION, 281, 265-275.

GOBLE, N. M. y PORTER, J. F. (1980). La cambiante función del profesor. Narcea. Madrid.

GÓMEZ BARNUSELL, A. (1972). El magisterio como profesión. Estudio sociológico del magisterio nacional en las Islas Baleares. Ariel. Barcelona.

GÓMEZ NIETO, M. C. y otros. (1994). La formación didáctica del maestro reflexivo desde un modelo de proceso: curso 1993-1994. Universidad de Valladolid.

GONZÁLEZ B. y Valle, J. (1990): El sistema de acceso a la educación superior en seis países de Europa. CIDE. Madrid.

GONZÁLEZ BLASCO, P. Y GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1993). El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario. Fundación Santa María. Madrid.

GONZÁLEZ FARACO, J. C. (1995). "Las mil caras de la Pedagogía. Concep-

ciones epistemológicas de los aspirantes a magisterio". En AGUADED, J. y BAPTISTA, V. R. *Educación sin fronteras...* (op.refr.), 81-88.

GONZÁLEZ GALLEGO, I. (1988). "El título de Profesor de Secundaria Obligatoria. ¿Entre el profesor de Primaria y el de Bachillerato?". *REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO*, 3, 53-58.

GONZÁLEZ FARACO, J. C. y otros (1996). "La problemática de la profesión docente: un estudio exploratorio en Andalucía". En ROSA B. de la (op.refr.), 123-203.

GONZÁLEZ GALLEGO, I. y MARTÍNEZ FERREIRA, J. M. (1999) "Análisis comparativo del currículum obligatorio en las titulaciones de maestro". *REVISTA ELECTRÓNICA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO* Vol. 2,(2).

GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995). "Motivos para estudiar magisterio: entre el idealismo y la profesionalización". *ADAXE*, 11, 65-75.

GONZÁLEZ, J. L. (1992) "Construcción del pensamiento pedagógico en alumnos de magisterio". Tesis doctoral inédita.

GONZALEZ, P. Y GONZALEZ, J. (1993) *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Fundación Santa María. Madrid.

GORDILLO, M. V. (1988): "La satisfacción profesional del profesorado: Consecuencias para la orientación educativa". En VILLA, A. (Coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco. Narcea, Madrid.

GORDON, T. H. (1988). *M. E. T. Maestros eficaces y técnicamente preparados*. Diana. México.

GRIEGER, P (1973). *Renovación pedagógica de la escuela. problemas y orientaciones*. Bruño. Madrid.

GRIEGER, P (1978). "La creatividad y la vida profesional". *INNOVACION CREADORA*, 7, 25-39.

GUERRERO, A. (1993). *Maestras y maestros. Autonomía, práctica docente y sindicación en una profesión subordinada. Un estudio sociológico*. Universidad Complutense. Madrid.

GUERRERO, A. (1995), "La construcción social del magisterio: orígenes sociales, trayectoria educativa y motivaciones profesionales". REVISTA DE EDUCACIÓN, 306, 127-151.

GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (coord.). Formación del profesorado en la sociedad de la información. Diputación Provincial de Segovia.

HALL, E. (1959). The silent Language. Fawcett, Greenwich.

HARGREAVES, D. (1979). Las relaciones interpersonales en la educación. Narcea. Madrid.

HARNETT, A. y NAISH, M. (1988). "¿Técnicos o bandidos sociales?. Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesorado". REVISTA DE EDUCACION, 285, 45-61.

HARRÉ, R. y otros. (1989). Motivos y mecanismos. Introducción a la psicología de la acción. Paidós, Barcelona.

HAYSON, J.T. y SUTTON, C.R. (1996). Oikos-Tau. Barcelona.

HEINELT, G. (1987). Maestros creativos=alumnos creativos. Kapelusz. Buenos Aires.

HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J. (1987) La elección vocacional: concepto y determinantes. Caja Murcia, Murcia.

HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, J. (1995). Propuesta curricular en el área de lenguaje. Cepe. Madrid.

HERZBERG, F. y otros (1967) The motivation to work. Wiley. Nueva York.

HOLLAND, J. (1975). La elección vocacional. Teorías de las carreras. Trilla. México.

HOPKINS, D. (1989). Investigación en el aula: Guía del profesor. P.P.U. Barcelona.

HOUSE, E. R. (1988). Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural. REVISTA DE EDUCACIÓN, 286, 5-34.

HUSEN (1973). La Escuela a debate. Problemas y futuro. Narcea. Madrid.

IMBERNON, F. (1989). La formación del profesorado. El reto de la reforma. Laia. Barcelona.

IMBERNON, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Graó. Barcelona.

IMBERNON, F. (1994). La formación del profesorado. Paidós Ibérica. Barcelona.

IMBERNON, F. (1997). "La realidad de la reforma: Instituciones y titulaciones de formación del profesorado". REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, 29, 59-66

IRURETA NUÑEZ, L.A. (1990). Motivación de logro y aprendizaje escolar. Elaboración y evaluación de un programa de entrenamiento motivacional dirigido a los maestros. Tesis Doctoral.

JIMENEZ VIVAS, A. (1997). Motivación y personalidad: estudio de una muestra de profesores de EGB en periodo de formación. Tesis Doctoral.

JORNET, J. y otros. (1989). "Estudio de la validación de un cuestionario de valoración de la docencia universitaria por los estudiantes en un conjunto homogéneo de centros de la Universidad de Valencia". REVISTA DE INVESTIGACION EDUCATIVA, 13, 57-80

JUIDÍAS, J. y LOSCERTALES, F. (Coords.). (1993). El rol docente. Un enfoque psicosocial. Muñoz Moya y Montraveta. Sevilla.

KATZ, D. (1977). Psicología Social de las Organizaciones. Trillas. México.

KEMMIS, S. (1988). El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Morata. Madrid.

KENDON, A. (1967). "Some Functions of Gaze Direction in Social Interaction". ACTA PSYCHOLOGICA, 26, 22-63.

KNAPP, M.L. (1982). La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno. Paidós. Barcelona.

KNAPP, M.L. (1986). "El rol del comportamiento no verbal en la interacción humana". En FERNÁNDEZ COLLADO, C. y DAHNKE, G. (Eds.) La Comunicación humana, ciencia social. McGraw-Hill, México.

- KRECH, D. (1978). *Psicología Social*. Biblioteca Nueva. Madrid.
- LANDSHEERE, G. de. (1977). *La formación de los enseñantes del mañana*. Narcea. Madrid.
- LARA, B. (1991). *La decisión, un problema contemporáneo*. Espasa-Calpe. Madrid.
- LATIESA, M. (1989). "Demanda de educación superior: evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de carrera". *REVISTA ESPAÑOLA DE INVESTIGACIONES SOCIOLÓGICAS*, 46,101-139.
- LATORRE BELTRÁN, A. (1992). El profesor reflexivo: un nuevo modelo de profesional de la enseñanza. *REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*, 19, 51-68.
- LEMBO, J. M. (1973). *¿Por qué fracasan los profesores?*. Magisterio Español. Madrid.
- LEÓN, A. (1980). La profesión docente: motivaciones, actualización de conocimientos y promoción". En DEBESSE, M. y MIALARET, G. (Op.rfr.), 29-54.
- LERENA, Carlos (1987). "Universidad, formación y empleo". En LERENA, C. (Ed.), *Educación y sociología en España* (pp.163-193). Akal Universitaria. Madrid.
- LEVIN, H. M. (1999). "El dilema de las reformas comprensivas de la escuela secundaria en Europa". En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Edit.). *Sociología de la Educación*. Ariel. Barcelona, 4222-439.
- LEWIN, K. (1973). *Dinámica de la personalidad*. Morata. Madrid
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata. Madrid.
- LOGAN, L. M. y LOGAN, V. G. (1979). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Oikos Tau. Barcelona.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. (1978). *Roles y funciones del profesor*. Luis Vives. Zaragoza.

- LÓPEZ RODRÍGUEZ, M. (1979). *La Escuela Normal de Granada: 1846-1970*. Universidad de Granada.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, M. (1997). *La Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Granada (1970-1992)*. El autor.
- LÓPEZ SÁEZ, M. (1995). *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina*. CIDE. Madrid.
- LORENZO, M. y otros (1984). "Los estudiantes de magisterio cincuenta años después". En *Cincuentenario de la Escuela Normal de Granada*. Universidad de Granada.
- LORENZO, J. A. (1998). "El profesor y su dimensión profesional". *REVISTA COMPLUTENSE DE EDUCACIÓN*, 9, 1, 141-163.
- LUCA DE TENA, C y otros. (2001). *Programa de Habilidades Sociales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, ¿Cómo puedo favorecer las habilidades sociales de mis alumnos*. Aljibe. Málaga.
- LLORENT, V. (1998). "Sistemas de selección/acceso a las universidades de Inglaterra, Francia y Alemania". En *V Jornadas sobre el acceso a la universidad*. Kronos. Sevilla, 19-36.
- LUJAN ENRIQUEZ, I. M. (1996). *Motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral.
- MADARIAGA, J. M. (1996). "La motivación". En GOÑI, A. (Ed.). *Psicología de la educación sociopersonal*. Fundamentos. Madrid, 73-87.
- MADRID, J.M. y SERRANO, F. (1996). "Orientaciones socioeconómicas de la política Educativa en los países de la Unión Europea". *REVISTA ANALES DE PEDAGOGÍA*, 14, 145-156.
- MAGER, R. F. (1985). *Desarrollo de actitudes hacia la enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona.
- MANKELIUNAS, M. V. (1987). *Psicología de la Motivación*. Trillas, México.
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Ceac. Barcelona.
- MARCELO, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. EUB. Barcelona.

MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1989). "Reforma de la enseñanza, reforma del vitae". Cuadernos de Pedagogía, 168, 86-88.

MARCILLA, A. y RAMIRO, P. (1990). "Motivos en la elección de la carrera de magisterio". TAVIRA, 7, 119-1193.

MARÍN IBÁÑEZ, R. 1980). "El contenido de la formación del profesorado". En La investigación pedagógica y la formación del profesorado. S.E.P. Madrid.

MARRERO, V. (2000). Introducción a la lingüística aplicada a fines clínicos. UNED. Madrid.

MARTÍN, R. y otros. (2002). "Conflictos escolares y calidad de la enseñanza". En VARIOS. Informe Educativo 2002: la calidad del sistema educativo. Santillana. Madrid.

MARTIN FERNANDEZ, M. (1995): "La satisfacción del personal como indicador de calidad en instituciones educativas". En ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVAS, 3, 20-24.

MARTÍN MOLERO, F. (1991). "La profesionalización de la docencia: entre la ensoñación y la realidad". BORDÓN, 43 (2), 227-232.

MARTÍN, M. Y otros. (1998). "La orientación para el acceso a la universidad: análisis de las necesidades expresadas por una muestra de estudiantes de nuevo ingreso". REVISTA ESPAÑOLA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA, 9, 16, 257-271.

MARTÍNEZ, A. (1978). Experiencias de prácticas de enseñanza: orientaciones para los alumnos de Escuelas de Formación del Profesorado. Narcea. Madrid.

MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, J. (1997). El malestar docente en profesores de EGB. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.

MASJOAN, J.M. (1989). "Proyecto de investigación sobre las salidas profesionales de los titulados en magisterio, sus estudios y su perfil profesional". REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, 6, 219-222.

MASLOW, A. (1981). El hombre autorrealizado. Kairós, Barcelona.

MASLOW, A. (1987). La personalidad creadora. Kairós. Barcelona

- MASLOW, A. (1991). Motivación y personalidad. Diaz de Santos, Madrid.
- MAYOR, L. Y TORTOSA, F. (1990). Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional. Desclée de Brower. Bilbao.
- McCLELLAND, D. C. (1989). Estudio de la motivación humana. Narcea, Madrid
- McGREGOR, D. (1975). El aspecto humano de las empresas. Diana, México.
- MCGUIRE (1985). "Attitudes and attitude change". En Lindzey, G. y Aronson, E. Handbook of social psychology. N. York. Random House.
- MEC. (1982). La reforma de los profesores de Educación General Básica. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- MEC. (1986). Documento de bases para la elaboración del Estatuto del Profesorado. Documento policopiado. Madrid. p.15
- MIALARET, G. (1980). La formación del docente. Huemul. Buenos Aires.
- MIGUEL DÍAZ, M. De (1991). "Cambios generacionales y acceso a la enseñanza superior". En CIDE. La investigación educativa sobre la universidad. MEC. Madrid, 85-111.
- MILANOVICH, N. J. (1986). "Vocational-Technical Teacher Certification. Where Are We? And Where Are We Going?". En ROBERTSON, R. (ed). Achieving Excellence in Vocational Teacher Education. Institute for Research and Development in Occupational Education. New. York.
- MILLER, A.J. (1986). "Holmes Group Planning: The Vocational Teacher Education Perspective." OMICRON TAU THETA: THE ETA CHAPTER REPORT, 6
- MIÑAN ESPIGARES, A. y otros. (1989). "El pensamiento de los alumnos de tercero de magisterio sobre las variables que determinan su formación". Publicaciones, 16-127-144.
- MIR, M. I. y otros. (1990). "Los intereses y las motivaciones de los estudiantes de magisterio". PUBLICACIONES, 18, 187-192.
- MODREGO, A. (1992). El acceso a la universidad desde las enseñanzas medias. MEC. Madrid.

- MONEREO, C. y CLARIANA, M. (1993). Profesores y alumnos estratégicos. Pascal Investigaciones educativas. Madrid.
- MONGE, J.J. (1993). "Actitud de los alumnos de magisterio de la Universidad de Cantabria hacia la profesión docente al comienzo y final de la carrera". REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, 16, 87-96.
- MONGE, J.J. (1993). "Demandas curriculares fundamentales de los alumnos de magisterio al terminar la carrera". REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, 16, 67-79.
- MONTERO, M. L. y otros. (1985). La realidad del aula vista por los futuros profesores. Universidad de Santiago de Compostela.
- MORGENSTERN, S. (1994). "Formación del profesorado en España: una reforma aplazada". En POPKEWITZ, T. (comp.). Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Pomares-Corredor, 129-160.
- MORENO CABRERA, J.C. (1994). Curso Universitario de Lingüística General. Tomo II. Síntesis. Madrid.
- MORÓN MARCHENA, J. A. (1994). "Los docentes hoy". COMUNIDAD EDUCATIVA, 219, 6-8.
- MORÓN MARCHENA, J. A. (1999). "Estudio sociológico sobre el docente a través de los estudiantes: el profesor como persona". En BERNAL, A. (Ed.). Identidad y cambio en la educación ante el Tercer Milenio. Gipeperse-Kronos, Sevilla, 107-117.
- MORÓN MARCHENA, J. A. (1999). Las cualidades de los docentes según los alumnos. Diputación Provincial de Sevilla.
- MUCCHIELLI, A. (1988). Las motivaciones. Paidolibro. Barcelona.
- MUNICIO, P. (1994): "Dos siglos en busca de la profesionalización". Organización y Gestión Educativa, 3, 35-40.
- MUÑOZ-REPISO, M. y otros. (1997): El sistema de acceso a la universidad en España: tres estudios para aclarar el debate. CIDE. Madrid.
- MUÑOZ VITORIA, F. (1993). El sistema de acceso a la Universidad en España, 1940-1991. Universidad Complutense. Madrid.

- NAVAS MARTÍNEZ, L. (1990). Motivación humana: relaciones entre atribuciones y expectativas: (aplicación a la escuela). Cartagena. Ayuntamiento. Concejalía de Educación.
- NOGUERA, J. y otros. (1985). Métodos de selección y formación de profesores. Herder, Barcelona.
- NOGUERO, J. (1989). Elements per la formació de professors. PPU. Barcelona.
- NORTES CHECA, A. y otros. (1990). "Cómo valoran los alumnos de primero de magisterio su currículum". ANALES DE PEDAGOGÍA, 8, 209-234.
- NUTTIN, J. y otros. (1965). La motivación. Proteo. Buenos Aires.
- OCDE (1982). L'enseignement obligatoire face la société. París.
- ORDEN, A. de la. (1976). "Profesiones educativas en la Tecnología Educativa y en los Medios de Comunicación Social". VI Congreso Nacional de Pedagogía. S.E.P. Madrid.
- OROVAL, E. y CALERO, J. (1991). "Becas y motivación en la elección de estudios". En VARIOS. La investigación educativa sobre la Universidad. CIDE, Madrid, 481-497.
- ORTEGA, R. (2002). "Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene". REVISTA DE EDUCACIÓN Y CULTURA, 14, 23-26.
- ORTEGA, F. (1987). "Un pasado sin gloria: la profesión de maestro". REVISTA DE EDUCACIÓN, 284, 19-38.
- ORTEGA, F. (1990). "La indefinición de la profesión docente". CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 186, 67-70.
- ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991). La profesión de maestro. Cide. Madrid.
- ORTIZ ORIA, V. (1995). Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores. Amarú. Salamanca.
- PAGÈS, J. (1994). "La Didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado". SIGNOS. TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN, 13, 38-51.

PALACIÁN, E, y BLANCO, F. (1993). Profesión docente, reforma y transferencias: Visión del Profesorado. ICE Universidad de Zaragoza.

PARECKH (1970). En HARNETT, A. y NAISH, M. (1988). "¿Técnicos o bandidos sociales?. Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesorado". REVISTA DE EDUCACION, 285, 45-61.

PELSMA, D. M., y RICHARD, G. V. (1988). "The quality of teacher work life survey: A preliminary report on a measure of teacher stress and job satisfaction and implications for school counselors". Paper presented at the annual convention of the American Association for Counseling and Development.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1987). "El pensamiento práctico del profesor: Implicaciones en la formación del profesorado". En VILA, A. (Coord.) Perspectivas y problemas de la función docente. Narcea. Madrid.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1987). "El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica". REVISTA DE EDUCACIÓN, 284, 199-221.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1988). "Autonomía y formación para la diversidad". CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 161, 8-11.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1990). "La formación del profesor y la Reforma educativa". CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 181, 84-87.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En J. GIMENO y A. I. PÉREZ, Comprender y transformar la enseñanza (pp. 398-429). Morata. Madrid.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1993). "Autonomía profesional y control democrático". CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 220, 25-30.

PÉREZ GONZÁLEZ, E. (1998). "Estudiar la carrera deseada, clave de la felicidad". ESPACIO Y TIEMPO, 11-12, 171-178.

PÉREZ, E. y Ávila, M. C. (1993). "El profesor: estudio y trabajo compatibles. El caso de los alumnos de Magisterio de Sevilla". En ROSA, B. de la (coord.). La función docente. Aspectos sociopedagógicos. Gipda-Kronos, Sevilla, 229-243.

PÉREZ LÓPEZ, J. A. (1985). Las motivaciones humanas. IESE, Barcelona.

PEREZ SERRANO, M. (1988). La formación práctica del maestro. Análisis y prospectiva. Escuela Española. Madrid.

PIÑEIRO, R. (1988). El alumnado de la Escuela Universitaria del Magisterio de Oviedo (1931-1990). Universidad de Oviedo.

POLAINO-LORENTE, A. (1982): "El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control". REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. XI, 157.

PONIACHIK, J. Y L. (1979). Cómo jugar y divertirse con su inteligencia. Altalena. Madrid.

POPKEWITZ, T. (Ed.) (1990). Formación de profesorado. Tradición, teoría y práctica. Universidad de Valencia.

PORCHER, L. (1976). La Escuela Paralela. Kapelusz. Buenos Aires. p.33

PORLAN ARIZA, R. (1994). "Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes de magisterio". INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, 22, 67-84.

POSTIC, M. (1978). Observación y formación de los profesores. Morata, Madrid.

PRADO DÍEZ, D. de (1996). Modelos creativos para el cambio docente. Universidad de Santiago de Compostela.

PRIETO ADANEZ, G. (1981). "Actitudes del profesorado ante la innovación pedagógica". STUDIA PAEDAGOGICA, 7, 89-97.

PROHASKA, L. (1981) Pedagogía del encuentro. Herder. Barcelona.

QUINTANA, J. M. (1980). "Presupuestos psicosociales para una política de formación del profesorado". En La investigación pedagógica y la formación de profesores. S.E.P. Madrid.

RAMÍREZ, S. y otros (2002) "Formación inicial del profesorado en prevención y tratamiento de la violencia". REVISTA ELECTRÓNICA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, 5 (4).

RAWSON, W. Y HARVARD, G. (1996). "El desarrollo de una forma de razonamiento de principios pedagógicos de los estudiantes de magisterio". REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, 27, 119-126.

- RICCARDI, R. (1985). Reunir, hablar y persuadir. Deusto. Bilbao.
- RIVAS, F. (1976). "Teorías vocacionales y su aportación a la orientación". REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA, 34, 131, 75-106.
- RIVAS, F. (1988). Psicología vocacional : enfoques del asesoramiento. Morata.
- RIVAS, F. (1990). La elección de estudios universitarios. Consejo de Universidades. Madrid.
- ROCES MONTERO, C. (1996). Estrategias de aprendizaje y motivación en la universidad. Tesis Doctoral. Universidad de Navarra.
- RODICIO, M. L. y TRILLO, F. (Dir). (1995). El acceso a la universidad desde el curso de orientación universitaria: un estudio de seguimiento. ICE Santiago de Compostela.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.) (1993). Teoría y práctica de la orientación educativa. PPU. Barcelona.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1999). "Exigencias formativas y alternativas en la formación del profesorado". REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, 34, 305-316.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. y otros (1989) "Opinión de los alumnos de tercero de magisterio de la Universidad de Valladolid acerca de la formación de profesorado". REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, 6, 306-314.
- ROGERS, C. (1971) El proceso de convertirse en persona. Paidós. Buenos Aires.
- ROGERS, C. (1972). Psicoterapia centrada en el cliente: práctica, implicaciones y teoría. Paidós. Buenos Aires.
- ROGERS, C. (1984) Orientación psicológica y psicoterapia. Narcea. Madrid.
- ROMERO, C. y otros. (1996). "Pensamiento de los alumnos de primer curso de Magisterio de la Especialidad de Educación Física sobre el proceso educativo a través del análisis de las teorías implícitas". Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio". Guadalajara, 1996.

- ROMERO LOPEZ, A. y ROMERO LOPEZ, F. (1989). "Una experiencia sobre las prácticas docentes de los alumnos de magisterio". PUBLICACIONES, 16, 67-73.
- ROSA, B. de la. (1968). La influencia del factor socioeconómico en la elección de la carrera de magisterio". Universidad de Valencia.
- ROSA, B. de la. (1976). "Condicionamientos socioeconómicos en el reclutamiento del profesorado de EGB". REVISTA DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA APLICADAS, IX, 17-18, 75-117.
- ROSA, B. de la. (1978). "Nuevos cometidos del docente en la sociedad contemporánea". AULA ABIERTA, 23, 9-18, 11.
- ROSA, B. de la. (1993). La función docente. Aspecto socio-pedagógicos. Gipda-Kronos. Sevilla.
- ROSALES, C. (1989). Vinculación de la teoría y la práctica en la formación del profesor. Tórculo. Santiago de Compostela.
- ROSALES, C. (1990). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Narcea. Madrid.
- RYLE, G. (1968). Psicología de la motivación. Paidós, Buenos Aires
- SALA, I. y ABARCA, M. (2002). Las competencias emocionales de los futuros profesores/as. REVISTA ELECTRÓNICA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, 5 (3).
- SALVADOR, A. y PEIRO, J. M. (1986). La madurez vocacional. Alhambra. Madrid.
- SAN SEBASTIÁN MENDIZÁBAL, Xavier. (1996). Un estudio empírico sobre participación en la toma de decisiones y satisfacción laboral en organizaciones educativas. Universidad del País Vasco, Servicio Editorial.
- SANCHEZ FERNANDEZ, S. y otros. (1988). "Prácticas de Enseñanza e Innovación curricular". PUBLICACIONES, 13-14, 79-86.
- SÁNCHEZ LISSEN, E. (1997). Factores condicionantes en la elección de la carrera de magisterio. Tesis Doctoral, inédita.

- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. N. York.
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós/M.E.C.. Barcelona.
- SCHÖN, D. A. (1993). "Teaching and learning a reflective conversation". En L. MONTERO y J. M. VEZ (Eds.), *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado (I)* (pp. 5-27). Tórculo. Santiago de Compostela.
- SELYE, H. (1974). *Stress without distress*. J. B. Lippincott. New York.
- SELYE, H. (1976). *The stress of life*. McGraw-Hill. New York
- SENENT, j.m. (1990). *Las practicas en los estudios de magisterio*. Edetania. Valencia.
- SEP. (1972). *V Congreso Nacional de Pedagogía*. Sociedad Española de Pedagogía. Madrid.
- SEP. (1972). (1976). *VI Congreso Nacional de Pedagogía*. Madrid.
- SERRAT I SALLEN, A. (1993). *Cómo motivar al profesorado*. Madrid. Subdirección General de Formación del Profesorado.
- SHAW, M. E. (1985). *Dinámica de grupo. Psicología del conducta de los pequeños grupos*. Herder. Barcelona.
- SHERTZER, B. y STONE, S. (1972). *Manual para el asesoramiento psicológico*. Paidós. Buenos Aires.
- SHULMAN, L. S. (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En M. C. WITTROCK, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Paidós/M.E.C.. Barcelona.
- SHULMAN, L. S. (1986). "Those who understand: knowledge growth in teaching". *EDUCATIONAL RESEARCHER*, 15(2), 4-14.
- SHULMAN, L. S. (1987). "Knowledge and teaching: foundations of the new reforms". *HARVARD EDUCATIONAL REVIEW*, 57(1), 1-22.
- SIMON PEREZ, V. (1986). *Psicofisiología de la motivación*. Promolibro,

Valencia.

SLAUGHTER, R.E. (1978). "Respuesta de la industria del conocimiento a la demanda social para mejorar la educación". En WITT, P. W. F. Programación y tecnología educativa. Anaya. Madrid.

SOMMER, R. (1959). "Studies in personal space". SOCIOMETRY, 22, 247-260

STEIL, L. y otros. (1987). Como escuchar bien y entender mejor. Deusto. Bilbao.

STENHOUSE, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Morata. Madrid.

STUFFLEBEAM, D. J. y otros. (1971). Educational evaluation decision making. Peacock Publishers. London.

STURDIVANT, P.A.. (1989). "Technology Training...Some Lessons Can Be Learned". EDUCATIONAL TECHNOLOGY, XXIX,3,31-35.

SUPER, D. E. (1974). "Determinantes psíquicos de la elección motivacional". REVISTA DE PSICOLOGÍA GENERAL Y APLICADA, 128, 563-582.

SUREDA, I. y COLOM, J. (2002). "Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente". REVISTA ELECTRÓNICA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, 5(3).

TEDESCO, J.C. (1995). "La función del personal docente en un mundo en transformación". REVISTA PERSPECTIVA, 99, XXVI.

TEDESCO, J.C. (1997). "Fortalecimiento del rol de los docentes". EN VARIOS. Atreverse a educar. Narcea. Madrid, 36-55.

TEJEDOR, F. J. (1992). "La evaluación de la docencia universitaria como estrategia para la innovación de la enseñanza y la profesionalización del profesorado". Ponencia presentada al VII Congreso de la Asociación Internacional para la Investigación de la Personalidad del Docente. Salamanca.

TENORT, H. E. (1988). "Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones". REVISTA DE EDUCACIÓN, 285, 77-92.

THURSTONE, L.L. (1976). The Nature of intelligence. Connecticut. Greenwood

Press. Westport,

TOATES, F. y otros (1989). *Sistemas motivacionales*. Debate, Madrid.

TODT, E. y ARBINGER, R. (1982). *La motivación: problemas resultados y aplicaciones*. Herder, Barcelona.

TORRE, S. de la (1998) . *Cómo innovar en los Centros Educativos: estudio de casos*. Escuela Española. Madrid.

TORRES, A. (2002). *Mejorando la convivencia en los centros* Consejería de Educación y Cultura. Murcia.

TORTOSA, F. (1990). *Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional*. Desclé de Brouwer. Bilbao.

TOURIÑÁN, J.M. (1990). "La profesionalización como principio del Sistema Educativo y la función pedagógica". *REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*, 141, 9-22.

TOURIÑÁN, J.M. (1987). *Estatuto del profesorado (función pedagógica y alternativas de formación)*, Escuela Española. Madrid.

TRAVERS, CH.; COOPER, C. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Paidós. Barcelona.

TRIANES, M. V. y otros. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Pirámide. Madrid.

TRILLO ALONSO, F. (1994). *El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela*. *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 228, 70-74.

UNESCO. (1979). *Conferencia Internacional de Educación. Recomendaciones 1934-1977*. París.

UNESCO. (1990). *Quelle formation pour les enseignants du premier degree?: experiences et innovations depuis 1980*. Unesco. París.

UNIVERSIDAD DE GRANADA. (2001). *Informe Final de Evaluación. Titulación de Maestro. Especialidad de Audición y Lenguaje*.

UNIVERSIDAD DE GRANADA. (2002). *Evaluación de las Titulaciones: Maestro: Lengua Extranjera*.

UNIVERSIDAD DE GRANADA. (2002). Evaluación de las Titulaciones: Maestro: Educación Musical.

VALERO IGLESIAS, LUS F. y otros (1989). "Perspectivas de trabajo para los educadores diplomados en las Escuelas de Magisterio". REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, 6, 393-399.

VANDENBERGHE; R.; HUBERMAN, A.M. (1999). Understanding and Preventing Teacher Burnout: A sourcebook of international research and practice. University Press. Cambridge.

VAN DER MEULEN, K. Y otros. (2003). Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. INFANCIA Y APRENDIZAJE, 26 (1), 49-62.

VARELA, J. y ORTEGA, F. (1985). El aprendiz de maestro. MEC. Madrid.

VICENTE, P. de. (1988). La formación de los profesores: Actas del Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado. Granada.

VILLA SÁNCHEZ, A. (Coord..) (1988). Perspectivas y problemas de la función docente. Narcea. Madrid.

VILLA SÁNCHEZ, A. (1997). "Formación del profesorado en la investigación orientada al cambio". En VARIOS. Atreverse a educar. Narcea, Madrid, 177-211.

VILLAR, L. M. (1986). Formación del profesorado. Reflexiones para una reforma. Promolibro. Madrid

VILLAR, L. M. (1990). El profesor como profesional: formación y desarrollo personal. Universidad de Granada. Granada.

VONK, J.H.C. (1989). "La formación de profesores de enseñanza primaria en Europa". En Actas del Simposio Internacional sobre homologación de títulos de Educación Básica en los países de las Comunidades Europeas. REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACION DEL PROFESORADO. Universidad de Zaragoza.

WAINWRIGHT, G. R. (1986). El lenguaje del cuerpo. Pirámide. Madrid.

WASNA, A.M. (1974). La motivación, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje. Kapelusz, Buenos Aires

WITT,P.W.F. (1978). "Tecnología Educativa: Formación de los profesores y desarrollo de especialistas en material educativo". En WITT,P.W.F. Programación y tecnología educativa. Anaya. Madrid.

WITTROCK, M.C. (1990). La investigación de la enseñanza: Profesores y Alumnos. Paidós. Barcelona.

ZABALZA, M. A. (1996). "La enseñanza universitaria: roles, funciones y características". En Rodríguez, J. M. (Ed.). Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario. ICE Universidad de Huelva, 17-42.

ZABALZA, M. A. (1995). Evaluación de prácticas: análisis de los procesos de formación práctica de los profesores de primaria y secundaria. GID. Universidad de Sevilla.

ZEICHNER, K.M. y TABACHNICK, B.R. (1985). "The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers". JOURNAL OF EDUCATION FOR TEACHING,11,1,1-25.

ZEICHNER, K. M. (1993). "El maestro como profesional reflexivo". CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 220, 44-49.

ZEICHNER, K. M. (1993). La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza. Morata. Madrid.

ZUBIETA, J.C. y SUSINOS, T. (1992): Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes. CIDE, Madrid.