



**UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**EL CONOCIMIENTO SOBRE LA
ENSEÑANZA DESDE LA PERSPECTIVA DE
FORMADORES DE MAESTROS Y DE
ESTUDIANTES DE MAGISTERIO**

María Asunción Romero López

Granada, 2005

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



**EL CONOCIMIENTO SOBRE LA ENSEÑANZA
DESDE LA PERSPECTIVA DE FORMADORES
DE MAESTROS Y DE ESTUDIANTES DE
MAGISTERIO**

**TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR MARÍA ASUNCIÓN
ROMERO LÓPEZ, PARA ASPIRAR AL GRADO DE DOCTORA,
DIRIGIDA POR EL DR. D. PEDRO S. DE VICENTE RODRÍGUEZ**

Granada, junio de 2005

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: María Asunción Romero López
D.L.: Gr. 817 - 2005
ISBN: 84-338-3393-6

EL CONOCIMIENTO SOBRE LA ENSEÑANZA DESDE LA PERSPECTIVA DE FORMADORES DE MAESTROS Y DE ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

ÍNDICE

PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....3-5
2. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN5
3. DECLARACIÓN DE HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN5-7
4. MODELO DE LA INVESTIGACIÓN.....7-10

II. LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO

1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO PROCESO CONTINUO A LO LARGO DE LA VIDA.....11-18
2. LAS FASES DEL APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA.....18
 - 2.1. La formación previa.....18-19
 - 2.2. La inducción en la enseñanza.....19-25
 - 2.3. La formación permanente.....25-26
3. LA CLAVE ESTÁ EN LA FORMACIÓN INICIAL.....26-32
4. ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN INICIAL.....32-33
5. EL CURRÍCULUM EN LA FORMACIÓN INICIAL.....34-36
6. LA INCESANTE BÚSQUEDA DE LA CALIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL.....37-40
7. LOS PLANES DE ESTUDIO DE LAS ESPECIALIDADES DE MAGISTERIO EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA.....41-42
 1. Maestro Especialidad Educación Infantil.....43-44
 2. Maestro Especialidad Educación Primaria.....44-46
 3. Maestro Especialidad Educación Especial.....46-47
 4. Maestro Especialidad Educación Física.....47-49
 5. Maestro Especialidad Lengua Extranjera.....49-51
 6. Maestro Especialidad Educación Musical.....51-52
 7. Maestro Especialidad Audición y Lenguaje.....52-54
 8. Los Complementos de Formación.....54
 9. La Declaración Eclesiástica de Idoneidad.....54-55
 10. El prácticum.....55-56

III. BASES PARA LA PROFESIONALIZACIÓN

1. EL NUEVO PERFIL PROFESIONAL DEL MAESTRO.....59-61
2. LOS PROFESIONALES DE LA DOCENCIA.....62-66

3. LA BÚSQUEDA DE UN PROFESIONAL Y UNA PROFESIÓN.....	67
3.1. Las concepciones fundamentales de la práctica educativa según Tardif.....	68-69
3.2. Las orientaciones en la formación inicial según Feiman-Nemser.....	70-71
3.3. Las tradiciones de formación inicial según Liston y Zeicher.....	71-72
3.4. Los modelos paradigmáticos de formación del profesorado según Marcelo y Villa.....	72-74
3.5. Las perspectivas en la formación inicial según Román.....	74-76
3.6. Los modelos de formación inicial según Zabalza.....	76
3.7. Los enfoques de la formación inicial según De Vicente.....	76-79
3.8. Las concepciones en la formación inicial según Pérez Gómez.....	79-82
3.9. Las orientaciones en la formación inicial según Ferreres.....	82-89
4. RETROSPECTIVA HISTÓRICA DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO DEL PROFESOR.....	89-93
5. LA NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO QUE POSEEN LOS PROFESORES.....	94-97
6. EL CONOCIMIENTO Y LA CREENCIA ¿DOS CARAS DE UNA MISMA MONEDA?.....	98-105
7. COMPONENTES DEL CONOCIMIENTO DEL DOCENTE.....	105-113
8. EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO PERSONAL.....	113-120
9. EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO.....	120-125

IV. EL RETO DE LA UNIÓN EUROPEA

1. EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL Y EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	127-132
2. UN SISTEMA COMÚN DE VALORACIÓN: SISTEMA DE TRANSFERENCIA Y ACUMULACIÓN DE CRÉDITOS EUROPEO (ECTS).....	132-140
3. EL PROCESO PARA EL ESTABLECIMIENTO DE LA ESTRUCTURA DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS.....	140-141
4. LOS ESTUDIOS DE POSGRADO: MASTER-DOCTORADO.....	142-143

5. LA NUEVA ESTRUCTURA DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO.....	143-144
6. EL DEBATE SOBRE LAS FUTURAS TITULACIONES...	144-148
7. LAS COMPETENCIAS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	148-149
7.1. Delimitación del término competencia.....	149-151
7.2. Las Competencias en el ámbito educativo.....	151-158
7.3. Competencias fundamentales de los educadores	159-161
8. HACIA UN NUEVO MODELO EDUCATIVO.....	161-165

PARTE II. INVESTIGACIÓN

V. METODOLOGÍA

1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	169
2. CARACTERIZACIÓN DE LAS POBLACIONES.....	169
2.1. Caracterización de la población del alumnado...	169-172
2.2. Caracterización de la población del profesorado.....	172
3. SELECCIÓN Y RECOGIDA DE DATOS DE LAS MUESTRAS.....	172
3.1. Selección de la muestra del alumnado de magisterio.....	172-173
3.2. Recogida de datos de los estudiantes.....	173-174
3.3. Selección de la muestra docente.....	174
3.4. Recogida de datos de los profesores.....	174-175
4. CARACTERIZACIÓN DE LAS MUESTRAS.....	175
4.1. Caracterización de la muestra del alumnado de magisterio.....	175-176
4.2. Caracterización de la muestra docente.....	176-180
5. EL CUESTIONARIO COMO TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA.....	180-182
6. PROCESO DE ELABORACIÓN DE LOS DOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	182-186
7. CÁLCULO DE LA FIABILIDAD DE NUESTROS DOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	186
7.1. Cálculo de la fiabilidad del cuestionario del alumnado.....	186-188
7.2. Cálculo de la fiabilidad del cuestionario de los docentes.....	188-190
8. CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	190
8.1. Estadística correlacional.....	191
8.2. Estadística descriptiva.....	191
8.3. Estadística Inferencial.....	192
8.4. Análisis Multivariado.....	192-193

PARTE III: RESULTADOS

VI. RESULTADOS DEL ALUMNADO

1. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO GENERAL DEL ALUMNADO DE LAS SIETE ESPECIALIDADES DE MAGISTERIO.....	197-203
2. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO POR CURSOS Y ESPECIALIDADES.....	203
2.1. Resultados derivados de la media y desviación típica de los alumnos de Educación Infantil.....	203
1) <i>Primer curso de Educación Infantil</i>	203-208
2) <i>Segundo curso de Educación Infantil</i>	208-212
3) <i>Tercer curso Educación Infantil</i>	212-217
2.2. Resultados derivados de la media y desviación típica de los alumnos de Educación Primaria.....	217
1) <i>Primer curso de Educación Primaria</i>	217-221
2) <i>Segundo curso de Educación Primaria</i>	221-226
3) <i>Tercer curso de Educación Primaria</i>	226-230
2.3. Resultados derivados de la media y desviación típica de los alumnos de Educación Especial.....	230
1) <i>Primer curso de Educación Especial</i>	230-234
2) <i>Segundo curso de Educación Especial</i>	234-238
3) <i>Tercer curso de Educación Especial</i>	238-243
2.4. Resultados derivados de la media y desviación típica de los alumnos de Educación Física.....	243
1) <i>Primer curso de Educación Física</i>	243-247
2) <i>Segundo curso de Educación Física</i>	247-251
3) <i>Tercer curso de Educación Física</i>	251-255
2.5. Resultados derivados de la media y desviación típica de los alumnos de Lengua Extranjera.....	255
1) <i>Primer curso de Lengua Extranjera</i>	255-259
2) <i>Segundo curso de Lengua Extranjera</i>	259-263
3) <i>Tercer curso de Lengua Extranjera</i>	263-267
2.6. Resultados derivados de la media y desviación típica de los alumnos de Educación Musical.....	267
1) <i>Primer curso de Educación Musical</i>	267-271
2) <i>Segundo curso de Educación Musical</i>	271-275
3) <i>Tercer curso de Educación Musical</i>	276-279
2.7. Resultados derivados de la media y desviación típica de los alumnos de Audición y Lenguaje.....	280
1) <i>Primer curso de Audición y Lenguaje</i>	280-284
2) <i>Segundo curso de Audición y Lenguaje</i>	284-288

3) <i>Tercer curso de Audición y Lenguaje</i>	288-292
3. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS.....	292
3.1. Resultados derivados del análisis de contingencias por curso.....	292-296
3.2. Resultados derivados del análisis de contingencias por especialidad.....	296-299
4. RESULTADOS DERIVADOS DE ANÁLISIS DE LA VARIANZA (ANOVA).....	299-341
5. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL.....	341-348

VII. RESULTADOS DE LOS FORMADORES DE MAESTRO

1. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	349-355
2. RESULTADO DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS.....	355
2.1. Resultados derivados del análisis de contingencias por áreas.....	355-358
2.2. Resultados derivados del análisis de contingencias por sexo.....	358-359
2.3. Resultados derivados del análisis de contingencias por categoría profesional.....	359-360
2.4. Resultados derivados del análisis de contingencias por edad.....	360
2.5. Resultados derivados del análisis de contingencias por años de experiencia universitaria.....	360-362
3. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE LA VARIANZA (ANOVA).....	362-378
4. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CLUSTER DE SUJETOS (K-MEANS).....	378-382
5. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL.....	383-391

VIII. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE LOS ANÁLISIS

1. CONCLUSIONES DERIVADAS DE LOS ANÁLISIS DEL ALUMNADO.....	392
1.1. Conclusiones derivadas del análisis descriptivo general.....	392-393
1.2. Conclusiones derivadas del análisis descriptivo del alumnado por especialidades.....	393
1.2.1. <i>Educación Infantil</i>	393-394
1.2.2. <i>Educación Primaria</i>	394-395

1.2.3. <i>Educación Especial</i>	395
1.2.4. <i>Educación Física</i>	395
1.2.5. <i>Lengua Extranjera</i>	396
1.2.6. <i>Educación Musical</i>	396-397
1.2.7. <i>Audición y Lenguaje</i>	397
1.3. Conclusiones derivadas del análisis descriptivo por cursos.....	398
1.3.1. <i>Primer Curso</i>	398-399
1.3.2. <i>Segundo Curso</i>	399-400
1.3.3. <i>Tercer Curso</i>	400-402
1.4. Conclusiones derivadas del análisis de contingencias.....	402
1.5. Conclusiones derivadas del análisis de la varianza (anova).....	402-404
1.6. Conclusiones derivadas del análisis factorial.....	404-405
2. CONCLUSIONES DERIVADAS DE LOS ANÁLISIS DEL PROFESORADO.....	405
2.1. Conclusiones derivadas del análisis descriptivo.....	405-406
2.2. Conclusiones derivadas del análisis de contingencias.....	406-407
2.3. Conclusiones derivadas del análisis de la varianza (anova).....	407
2.4. Conclusiones derivadas del análisis del cluster de sujetos.....	407
2.5. Conclusiones derivadas del análisis factorial.....	408
3. IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	408-410
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	411

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Desarrollo de la investigación.....	10
Figura 2. Dimensiones del conocimiento en Reynolds.....	108
Figura 3. La organización del conocimiento de los profesores en Grossman.....	113
Figura 4. Los elementos básicos del Espacio Europeo de Educación Superior.....	132
Figura 5. Implantación del ECTS.....	133
Figura 6. El Suplemento Europeo al Título.....	138
Figura 7. Información del Suplemento Europeo al Título.....	139
Figura 8. El modelo para la elaboración de titulaciones comparables.....	152
Figura 9. Modelo de sistema de jueces.....	184

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Alumnado por Titulaciones.....	169
Gráfico 2. Alumnado por Cursos.....	170
Gráfico 3. Distribución de alumnos por sexo y curso en Ed. Especial.....	170
Gráfico 4. Distribución de alumnos por sexo y curso en Ed. Física.....	170
Gráfico 5. Distribución de alumnos por sexo y curso en E. Infantil.....	171
Gráfico 6. Distribución de alumnos por sexo y curso en Ed. Musical.....	171
Gráfico 7. Distribución de alumnos por sexo y curso en Ed. Primaria.....	171
Gráfico 8. Distribución de alumnos por sexo y curso en Lengua Extranjera.....	171
Gráfico 9. Distribución de alumnos por sexo y curso en Audición y Lenguaje.....	172
Gráfico 10. Muestra de Formadores de maestros en función del sexo.....	177
Gráfico 11. Muestra de Formadores de maestros en función de la edad.....	178
Gráfico 12. Muestra de Formadores de maestros en función del área docente al que pertenecen.....	178
Gráfico 13. Muestra de Formadores de maestros en función de la categoría profesional a la que pertenecen.....	179
Gráfico 14. Muestra de Formadores de maestros en función del curso en el que imparte docencia.....	180

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Carga lectiva global de Ed. Infantil.....	43
Tabla 2. Asignaturas troncales y obligatorias en Ed. Infantil.....	43-44
Tabla 3. Asignaturas optativas en Ed. Infantil.....	44
Tabla 4. Carga lectiva global de Ed. Primaria.....	45
Tabla 5. Asignaturas troncales y obligatorias en Ed. Primaria.....	45
Tabla 6. Asignaturas optativas en Ed. Primaria.....	45-46
Tabla 7. Carga lectiva global de Ed. Especial.....	46
Tabla 8. Asignaturas troncales y obligatorias en Ed. Especial.....	46-47
Tabla 9. Asignaturas optativas en Ed. Especial.....	47
Tabla 10. Carga lectiva global de Ed. Física.....	48
Tabla 11. Asignaturas troncales y obligatorias en Ed. Física.....	48-49
Tabla 12. Asignaturas optativas en Ed. Física.....	49
Tabla 13. Carga lectiva global de Lengua Extranjera.....	50
Tabla 14. Asignaturas troncales y obligatorias en Lengua Extranjera.....	50
Tabla 15. Asignaturas optativas en Lengua Extranjera.....	50-51
Tabla 16. Carga lectiva global de Ed. Musical.....	51
Tabla 17. Asignaturas troncales y obligatorias en Ed. Musical.....	51-52
Tabla 18. Asignaturas optativas en Ed. Musical.....	52
Tabla 19. Carga lectiva global de Audición y Lenguaje.....	53

Tabla 20. Asignaturas troncales y obligatorias en Audición y Lenguaje.....	53
Tabla 21. Asignaturas optativas en Audición y Lenguaje.....	54
Tabla 22. Complementos de Formación.....	54
Tabla 23. Declaración Eclesiástica de Idoneidad.....	54-55
Tabla 24. Perspectivas en la formación inicial según Román.....	75-76
Tabla 25. Enfoques de la formación inicial según De Vicente.....	78-79
Tabla 26. Naturaleza del conocimiento según distintos autores.....	95
Tabla 27. Conceptualización del conocimiento y las creencias.....	98-103
Tabla 28. Clasificaciones del conocimiento del profesor.....	107
Tabla 29. Distribución de la muestra del alumnado por especialidad y sexo.	176
Tabla 30. Distribución de la muestra de los formadores de maestros por área.....	177
Tabla 31. Fiabilidad cuestionario alumnos “alfa de Cronbach”.....	188
Tabla 32. Fiabilidad cuestionario alumnos “dos mitades”.....	188
Tabla 33. Fiabilidad cuestionario formadores “alfa de Cronbach”.....	188-189
Tabla 34. Fiabilidad cuestionario formadores “dos mitades”.....	190
Tabla 35. Media y Desviación Típica alumnos de Magisterio.....	197-201
Tabla 36. Media y Desviación Típica alumnos de 1º de Ed. Infantil.....	204-206
Tabla 37. Media y Desviación Típica alumnos de 2º de Ed. Infantil.....	208-211
Tabla 38. Media y Desviación Típica alumnos de 3º de Ed. Infantil.....	213-215
Tabla 39. Media y Desviación Típica alumnos de 1º de Ed. Primaria.....	217-220
Tabla 40. Media y Desviación Típica alumnos de 2º de Ed. Primaria....	222-224
Tabla 41. Media y Desviación Típica alumnos de 3º de Ed. Primaria....	226-228
Tabla 42. Media y Desviación Típica alumnos 1º Ed. Especial.....	230-233
Tabla 43. Media y Desviación Típica alumnos 2º Ed. Especial.....	234-237
Tabla 44. Media y Desviación Típica alumnos 3º Ed. Especial.....	239-241
Tabla 45. Media y Desviación Típica alumnos de 1º de Ed. Física.....	243-246
Tabla 46. Media y Desviación Típica alumnos de 2º de Ed. Física.....	247-250
Tabla 47. Media y Desviación Típica alumnos de 3º de Ed. Física.....	251-254
Tabla 48. Media y Desviación Típica alumnos de 1º de Lengua Extranjera.....	255-258
Tabla 49. Media y Desviación Típica alumnos de 2º de Lengua Extranjera.....	259-262
Tabla 50. Media y Desviación Típica alumnos de 3º de Lengua Extranjera.....	263-266
Tabla 51. Media y Desviación Típica alumnos de 1º de Ed. Musical....	267-270
Tabla 52. Media y Desviación Típica alumnos de 2º de Ed. Musical....	271-274
Tabla 53. Media y Desviación Típica alumnos de 3º de Ed. Musical....	276-278
Tabla 54. Media y Desviación Típica alumnos de 1º de Audición y Lenguaje.....	280-283
Tabla 55. Media y Desviación Típica alumnos de 2º de Audición y Lenguaje.....	284-287

Tabla 56. Media y Desviación Típica alumnos de 3° de Audición y Lenguaje.....	288-291
Tabla 57. Contingencias Curso Alumnado.....	292-294
Tabla 58. Contingencias Especialidad Alumnado.....	296-298
Tabla 59. ANOVA y TK alumnado.....	300-314
Tabla 60. Resumen Análisis de la Varianza alumnado.....	336-341
Tabla 61. Estructura Simple alumnado.....	341-342
Tabla 62. Proporción y porcentaje acumulativo de la varianza explicada alumnado.....	342
Tabla 63. Factor I alumnado.....	343-344
Tabla 64. Factor II alumnado.....	345-346
Tabla 65. Factor III alumnado.....	346-347
Tabla 66. Factor IV alumnado.....	347
Tabla 67. Factor V alumnado.....	348
Tabla 68. Media y Desviación Típica de los Formadores de Maestros...	349-353
Tabla 69. Contingencias por áreas formadores de maestros.....	356-357
Tabla 70. Contingencias por sexo formadores de maestros.....	358
Tabla 71. Contingencias por categoría profesional formadores de maestros	359
Tabla 72. Contingencias por edad formadores de maestros.....	360
Tabla 73. Contingencias por años de experiencia universitaria formadores de maestros.....	361
Tabla 74. ANOVA y TK formadores de maestros.....	362-367
Tabla 75. Resumen Análisis de la Varianza formadores de maestros....	375-378
Tabla 76. Número de sujetos por conglomerado.....	378
Tabla 77. Anova K-means.....	379-380
Tabla 78. Centros iniciales y mediana de los conglomerados.....	380-381
Tabla 79. Estructura Simple formadores de maestros.....	383-384
Tabla 80. Proporción y porcentaje acumulativo de la varianza explicada formadores de maestros.....	384
Tabla 81. Factor I formadores de maestros.....	385-386
Tabla 82. Factor II formadores de maestros.....	387-388
Tabla 83. Factor III formadores de maestros.....	388-389
Tabla 84. Factor IV formadores de maestros.....	390
Tabla 85. Factor V formadores de maestros.....	390-391

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1. Carta Formadores de Maestros
- Anexo 2. Cuestionario Alumnado
- Anexo 3. Cuestionario Formadores de Maestros



PARTE I

**FUNDAMENTACIÓN
TEÓRICA**

I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Nuestro trabajo de investigación se incardina dentro de una línea de vital importancia en el campo de la formación de docentes: el conocimiento que sobre la enseñanza adquieren los futuros maestros, como resultado de su formación inicial. En la actualidad, la formación de los maestros es un frente caliente de investigación; se intenta desvelar y poner de manifiesto cómo tiene lugar el aprendizaje, a través de qué mecanismos se realiza, qué variables inciden en su desarrollo, qué factores lo potencian, etc; la investigación educativa ha proporcionado datos abundantes sobre estas cuestiones, tan sólo una mirada a los 'handbooks', que se vienen publicando periódicamente, y a los artículos, publicados en algunas de las más prestigiosas revistas, además del impresionante número de libros, que anualmente se publican a nivel mundial, nos da idea de la importancia y el volumen de producción de esta temática en la investigación educativa.

Del interés por el estudio del profesor se ha pasado a la asunción de que el área más importante de investigación es lo que los profesores conocen y cómo su conocimiento se expresa a través de su enseñanza (Bolívar, 1995). Se ha tratado de conformar una base de conocimiento para la enseñanza desde los prestigiosos trabajos de Shulman y su equipo y las aportaciones de autores como las de Grossman, Leinhardt, Munby, Russell, Wilson, Gudmundsdottir, Elbaz, Clandinin, Connelly, Grimmer, etc. En el artículo de Wilson, S.M. y Berne, J. (1999) en la Review of Research in Education, los autores reclaman más investigación en relación al conocimiento de los profesores -qué necesitan aprender, cuáles son los mecanismos por los que el conocimiento informa la práctica, cómo aprenden los profesores y cómo adquieren el conocimiento profesional.

Con relación a la adquisición por parte de los profesores del conocimiento profesional, ha sido de especial interés el conocer cuál es la contribución efectiva que los programas de formación del profesorado tienen en la adquisición de estos conocimientos, todo ello con el fin de adecuar y

mejorar los procesos de formación que se organizan desde las instituciones responsables. La mayoría de los planes de estudios de formación de maestros intentan un equilibrio entre el volumen de conocimiento y el entrenamiento profesional; Northfield y Gunstone (1997) asignan un doble propósito a la formación del profesorado: por un lado, ayudar a los profesores a que aprendan y apliquen conocimientos sobre el aprendizaje y la enseñanza; por otro, enseñarles a buscar el equilibrio entre las condiciones actuales del contexto y las demandas del currículo y las posibilidades de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Desde una perspectiva general, cabe destacar la necesaria presencia en el desarrollo profesional de diversos tipos de contenidos, procurando un equilibrio entre su carácter práctico y su relevancia teórica y conceptual, así como también una extensión de los mismos hasta tomar en consideración los ingredientes éticos, sociales y políticos de la enseñanza y la formación de los alumnos (Escudero, 1999).

Este conocimiento para la enseñanza se ha estudiado desde una multiplicidad de plataformas: se ha comparado el conocimiento obtenido desde la investigación y transmitido a través de la formación, reglada o no, con ese otro que el profesor mismo genera de su experiencia como docente; se ha investigado el conocimiento que los propios profesores proporcionan cuando se atiende a sus propias voces, el conocimiento de la materia y del papel que ésta juega en la enseñanza, el conocimiento de la didáctica, de los aprendices y su desarrollo, de los currículos, el conocimiento didáctico del contenido...; se han analizado los procesos cognitivos que los profesores siguen durante la planificación de su enseñanza, cuando se encuentran actuando con sus estudiantes o cuando evalúan sus propias acciones y las de sus alumnos... Incluso se han acuñado nuevos lenguajes (De Vicente, 2000b).

El estudio del conocimiento previo es una materia importante a la que se ha dedicado un buen número de investigaciones ya que lo que un profesor necesita conocer y saber hacer para poner en práctica su tarea de enseñanza (Darlin-Hammond, 1999) parece tener su base en el conocimiento previo que aporta cuando se incorpora a su carrera profesional e incluso el que posee cuando comienza sus estudios de profesorado, incluida la práctica generada en su papel de estudiante -los profesores noveles aportan a la enseñanza teorías implícitas (Clark, 1988), conocimiento práctico personal (Clandinin y Connelly, 1987), imágenes (Calderhead y Robson, 1991), creencias (Pajares, 1992)-, incluso su relación con los factores afectivos, como la motivación o el interés (Tobias, 1994), o el papel que, en la adquisición del conocimiento, representa la consideración de datos que contradicen las teorías previas mantenidas por los profesores (Chinn y Brewer, 1993).

Calderhead y Shorrock encontraron cinco tipos de aprendizaje profesional (1997): ‘acumulación de conocimiento’, es decir, toda la información que es vital para la tarea de enseñanza (sobre la escuela, los niños, el currículo, los procedimientos y estrategias); ‘aprendizaje de ejecución’ o cómo actuar como profesor en la sala de clase (conocimiento de uno mismo y de los otros, acciones, movimientos, tono de voz, pronunciación, gestos); ‘resolución de problemas prácticos’ (planificación de lecciones, organización de la clase, ordenación de las actividades diarias) que implica manejar diferentes áreas de conocimiento y experiencia, buscar modelos y explicaciones y probar estrategias de resolución; ‘aprendizaje de relaciones’, no sólo con los niños sino también con otros profesores y con los padres, y ‘procesos de asimilación de estrategias’, creencias, valores e informaciones a los que los profesores recurren en su trabajo diario y que les lleva a una más coherente comprensión de la enseñanza y de ellos mismos como profesores.

Aunque podemos afirmar, que si bien se han producido un buen número de investigaciones en el campo, detectamos que poco se ha hecho en torno a la adquisición del conocimiento por los estudiantes de magisterio, siendo éste el propósito de nuestro trabajo.

2. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación tiene dos propósitos íntimamente relacionados: por un lado, queremos describir el conocimiento que sobre la enseñanza reciben los estudiantes de magisterio, para ello vamos a comparar los conocimientos que presentan los estudiantes de los distintos cursos y especialidades; por otro lado, para describir el conocimiento que los alumnos adquieren, es imprescindible preguntar a sus formadores qué conocimiento que transmite desde las distintas áreas de docencia por tanto, necesitamos describirlo; en el caso de encontrar diferencias, entre las distintas áreas de docencia, saber qué conocimiento se favorece desde cada una de ellas.

3. DECLARACIÓN DE HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Una hipótesis es una suposición o conjetura, expectativa de solución de un problema. Las hipótesis representan una interpretación de la pregunta que el investigador debe corroborar o descartar (García y otros, 1995). Por tanto la hipótesis sería la guía que orientará nuestra búsqueda, con un significado fundamentalmente explicativo, y que se constituirían en elementos de estudio.

“Las hipótesis describen el propósito del estudio en la investigación cuantitativa. Los investigadores plasman el tema central del estudio en una o más hipótesis que representan una predicción acerca del resultado del estudio. Las hipótesis contienen la esencia, parte del enunciado del propósito de la investigación, pero se escriben en un nivel más específico” (Creswell, 2002, 143).

Nuestros presupuestos de partida, serían los que presentamos a continuación:

Para los estudiantes de magisterio:

Hipótesis 1: Se puede describir el conocimiento que sobre la enseñanza poseen los estudiantes de magisterio.

Hipótesis 2: Existen diferencias significativas en los conocimientos que sobre la enseñanza poseen los estudiantes de magisterio en función de especialidad cursada.

Hipótesis 3: Existen diferencias significativas en los conocimientos que sobre la enseñanza poseen los estudiantes de magisterio en función del curso en el que se encuentran matriculados.

Hipótesis 4: Existe relación de dependencia entre la especialidad de magisterio que cursa el estudiante y el conocimiento que sobre la enseñanza adquiere durante sus estudios.

Hipótesis 5: Los conocimientos que sobre la enseñanza poseen los estudiantes de magisterio es posible reducirlos a un número finito de factores que los representen de manera comprensiva.

Para los formadores de maestros:

Hipótesis 1: Se puede describir el conocimiento que sobre la enseñanza transmiten los formadores a sus alumnos de magisterio.

Hipótesis 2: Existe asociación significativa en los formadores de maestros entre la pertenencia a un área de docencia y el conocimiento que proveen a sus estudiantes.

Hipótesis 3: Existe asociación significativa entre el sexo de los formadores de maestros y el conocimiento que proveen a sus estudiantes.

Hipótesis 4: Existe asociación significativa entre la categoría profesional de los formadores de maestros y el conocimiento que proveen a sus estudiantes.

Hipótesis 5: Existe asociación significativa entre la edad de los formadores de maestros y el conocimiento que proveen a sus estudiantes.

Hipótesis 6: Existe asociación significativa entre los años de experiencia universitaria de los formadores de maestros y el conocimiento que proveen a sus estudiantes.

Hipótesis 7: Existe relación de dependencia entre el conocimiento que sobre la enseñanza proporcionan a sus estudiantes los formadores de maestros y la pertenencia a un área de docencia concreta.

Hipótesis 8: Es posible determinar perfiles de sujetos entre los formadores de maestros en función del conocimiento que facilitan a sus alumnos.

Hipótesis 9: Es posible agrupar las 100 variables del cuestionario en conglomerados que faciliten su comprensión.

4. MODELO DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de este epígrafe, daremos a conocer las razones que nos han llevado a seleccionar este tipo de diseño metodológico. La metodología cuantitativa es la modalidad de investigación que más se ha utilizado en educación; ésta se sirve de pruebas estadísticas para analizar los datos obtenidos (Arnals; Del Rincón y Latorre, 1994). La recogida de información suele hacerse de forma estructurada y sistemática permitiendo así cuantificar la realidad y determinar las posibles relaciones causales que se produzcan y la intensidad en que se dan.

La determinación de la metodología para la recopilación de la información fue, probablemente, una de las decisiones más importantes en el diseño de nuestra investigación. Como señala Walker (1989), es una de las decisiones a adoptar en las fases iniciales del proyecto y que, una vez tomada, no es fácil de revocar.

Metodología para Latorre y otros (1996:87) “*es la manera de realizar la investigación, (...), los supuestos y principios que la rigen. Sería por tanto, un marco general que englobaría distintas actuaciones regidas por estos principios (métodos) y que utilizan diferentes instrumentos para alcanzar sus objetivos (técnicas)*”.

En los diseños para la investigación cuantitativa destacan, entre otros, los estudios descriptivos, muy utilizados en el campo de la investigación educativa, éstos pretenden describir un fenómeno determinado, analizando su estructura y explorando las asociaciones estables entre las características que los definen. Tienen un carácter fundamentalmente inductivo y su objetivo es el de describir los fenómenos o hechos.

Nuestra metodología se puede adjetivar de cuantitativa, porque nos situamos en un estudio descriptivo, tipo encuesta, a través del que intentamos ofrecer información sobre un problema de importancia educativa; el objetivo fundamental de nuestro estudio es *“posibilitar la comparación de comportamientos de grupos en diferentes variables, que no están bajo control del investigador sino que han ocurrido de forma natural y sin intervención experimental”* (Tejedor, 2000:333) y pretendemos construir un mapa de la realidad.

Una vez definido y justificado el enfoque de nuestra investigación cabe planificar el proceso de investigación. Los aspectos que se deben tener en cuenta hacen referencia a cuatro dimensiones, que no tiene carácter lineal, sino que están interrelacionadas. En primer lugar, debemos tener claro qué datos son necesarios, evitando el acumular datos irrelevantes para nuestro análisis. Otra de las cuestiones a las que debemos responder se refiere a los instrumentos, hay que tener en cuenta que sean los más adecuados, pertinentes y válidos para la recogida de información. Dónde, cuándo y cómo se obtendrá la información es otro de los elementos a considerar, debiendo estar planificada la recogida de información en función del momento, el contexto y el procedimiento de obtención de datos. Por último habría que plantearse quién obtendrá los datos, lo que nos lleva a considerar la preparación que ha de tener esa persona para poder llevar adelante su cometido y no convertirse en fuente de error. En este caso, la obtención de los datos fue llevada por la propia investigadora, y bajo su responsabilidad estuvo tanto el proceso de diseño, como la construcción de instrumentos, la recogida y el análisis de la información.

Teniendo como referencia estos planteamientos, procedimos a la planificación y desarrollo del proceso de investigación, aspectos en los que nos detendremos en las páginas siguientes.

Con el fin de organizar la exposición de lo que fue el diseño y desarrollo de la investigación, seguiremos la propuesta de Tejedor (2000) quien ofrece el siguiente esquema para el tipo de estudios que nosotros planteamos, y que como justificaremos posteriormente, sería tipo encuesta:

1. Definición del problema

2. Establecimiento de hipótesis, considerandos,...
3. Selección de variables
4. Selección/ elaboración de instrumentos
5. Análisis de datos y conclusiones parciales

En este apartado hacemos referencia a la importancia de planificar el momento, circunstancia, contexto y procedimiento para obtener los datos necesarios (Tejada, 1998). Este proceso seguido ha de entenderse como flexible, puesto que desde una propuesta inicial tuvimos que realizar una serie de reconstrucciones de manera que nos desviáramos lo menos posible de nuestro objetivo. Aún así, no cabe duda de que existieron unas etapas claramente diferenciadas una vez delimitado el problema de investigación, y que serían las que sintetizamos a continuación:

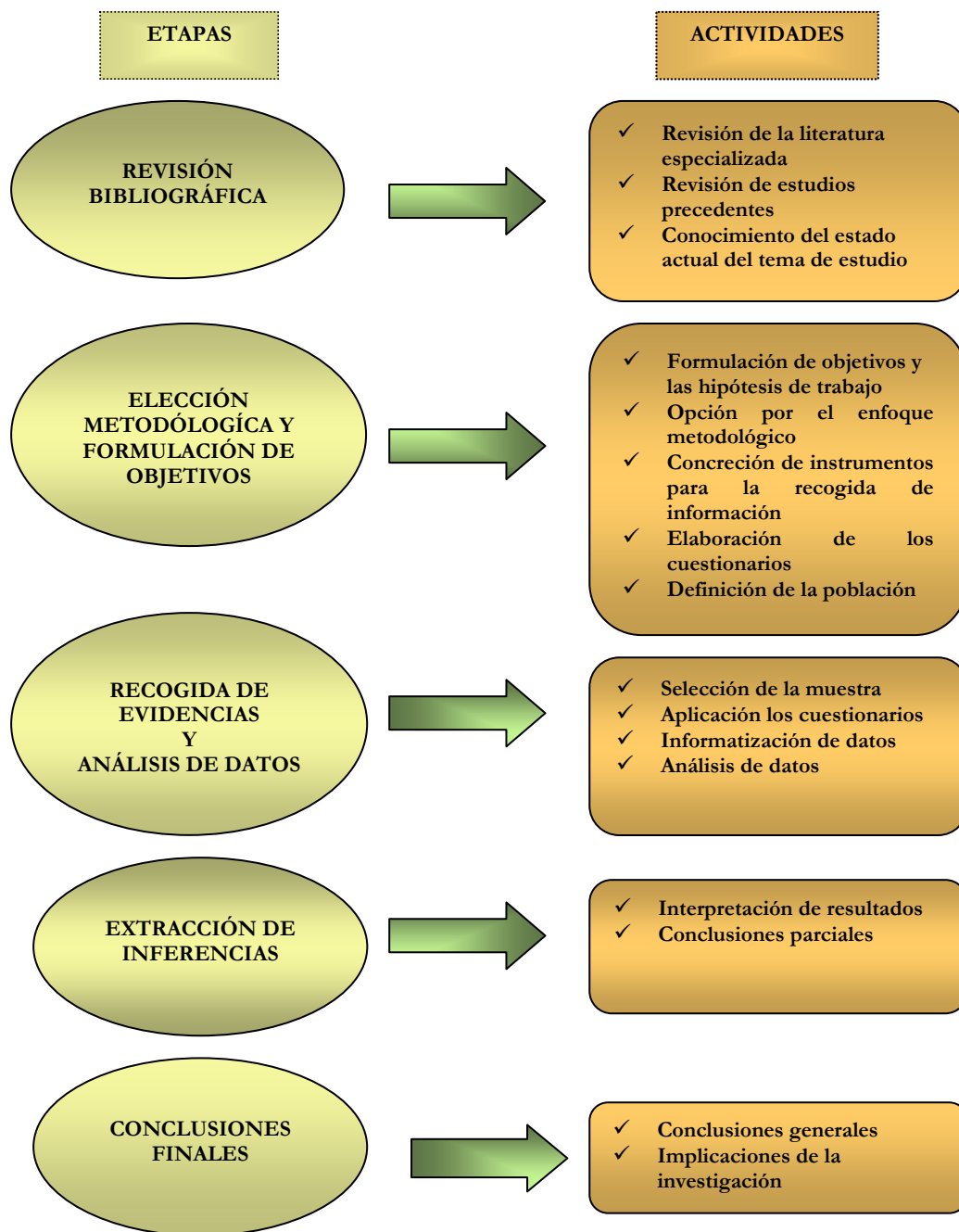


Figura 1. Desarrollo de la investigación

II. LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE

1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO PROCESO CONTINUO A LO LARGO DE LA VIDA

Entender la formación del profesorado como un proceso continuo de formación y socialización es considerar a los profesores como profesionales y a la enseñanza como profesión. Esto supone aceptar su formación como un proceso de desarrollo personal y profesional a través de sucesivas etapas. El concepto de desarrollo profesional nos invita a ver a los profesores como sujetos en constante evolución y aprendizaje.

Dos razones son básicas para plantear la formación como proceso. Por un lado, los rápidos cambios en las funciones y roles que deben asumir los profesores, fruto de los cambios estructurales, socioeconómicos y políticos de la sociedad actual que exigen al sistema educativo una constante puesta al día y una continua necesidad de formación, convirtiéndose ésta en una característica inherente a la propia tarea docente; y junto con lo anterior, la imposibilidad de capacitar a los futuros docentes en el corto período de tiempo en el que transcurre la formación inicial en todos los aspectos que van a necesitar a lo largo de su carrera para desarrollar su profesión.

Numerosas investigaciones, desde los años 80, han estudiado los cambios que se producen en los profesores y la docencia a lo largo de su carrera profesional. Han sido muchos los autores, que desde la perspectiva del continuo han analizado las diferentes etapas en el desarrollo profesional del docente. Estas investigaciones han desarrollado diferentes teorías, nos estamos refiriendo a las teorías sobre la edad o los ciclos vitales de los adultos (Levinson, 1978, Sikes, 1992), las teorías sobre el aprendizaje adulto (Knowles,), las teorías sobre el aprendizaje del profesor (Shulman, 1986; Putnam y Borko, 2000), las teorías sobre las preocupaciones de los profesores (Fuller, 1969) o las teorías sobre el desarrollo de la carrera docente (Burden, 1982; Christensen y otros, 1983; Sikes, 1992; Barnes, 1992; Huberman y otros,

1989, 2000) que de una u otra manera favorecen la mejora de la formación del profesorado.

Desde la psicología evolutiva se han propuesto distintos modelos de estadios en el desarrollo adulto, que los investigadores de la educación han usado para caracterizar el desarrollo profesional docente. Mediante el estudio de la vida profesional de los docentes se establecen etapas o estadios en su evolución y patrones de cambio más significativos.

Sikes (1985) contempla cinco etapas en el ciclo vital de los docentes: la primera que comprende el intervalo de edad desde los 20 a los 28 años se caracteriza por la entrada del mundo adulto, el inicio en la carrera; la segunda que abarca desde los 28 a los 33 años se caracteriza por la urgencia en lo personal; la tercera desde los 30 a los 40 años está determinada por la energía, el compromiso y grado de implicación profesional; la cuarta, la más larga, transcurre entre los 40 y 50-55 años se presenta como la generatividad o estancamiento profesional; la quinta, y última etapa, que transcurre entre los 50 y 55 años está marcada por el declive fisiológico y su correspondencia en la jubilación.

El modelo más empleado para desarrollar posciclos vitales del adulto es el de Levinson (1978, 1982); cinco, también, son las fases de desarrollo, concebidas como ciclos en la vida adulta, que se usan para el análisis de la vida profesional del docente, delimitadas por los intervalos de edad en torno a tres periodos de transición en la vida de los adultos: la crisis de los treinta años, la transición de la mitad de la vida a los cuarenta años y el acercamiento al fin de la carrera profesional, a partir de los cincuenta y cinco años de edad. Para desarrollarlas tomaremos los ciclos vitales de los docentes que el profesor Fernández Cruz (2003) hace en el Diccionario Enciclopédico de Didáctica.

Ingreso en el mundo adulto (21 a 28 años de edad): las principales tareas durante este ciclo vital son: explorar las posibilidades de la vida adulta, evitando fuertes compromisos y maximizando las posibles alternativas, y crear una estructura de vida de adulto. Este primer ciclo vital coincide con el período de inducción a la enseñanza, de inmersión en la realidad profesional, de choque con la práctica efectiva de la docencia, de búsqueda de un lugar apropiado en la comunidad docente, de la supervivencia diaria en el aula, del ensayo-error como método de construcción de conocimiento profesional y de intensos sentimientos de angustia y preocupación por la ineficiencia profesional. Los docentes de este ciclo vital se muestran especialmente preocupados por que las carencias y lagunas formativas que les ha dejado su formación inicial y viven sus primeros años de docencia como el ejercicio de una actividad poco relacionada con la formación recibida. Por ello mantienen

y expresan en sus reflexiones una actitud de apertura hacia los compañeros más veteranos, de quienes intentan aprender. Además de la disciplina, el aspecto que más preocupa a los profesores noveles es el dominio de la materia. La materia proporciona un sentido de seguridad, en la medida en que se domina y le ofrece una identidad al profesor. Aprender cómo comunicar mejor la materia a los alumnos centra su atención durante esta etapa. Pero la preocupación profesional más acuciante es la de su propia capacidad para responder y estar a la altura de lo que ellos mismos consideran que es ser un buen profesor.

La transición de "los treinta" (28 a 33 años de edad). Este segundo ciclo no constituye una fase lo suficientemente amplia en el tiempo como para que podamos construir un perfil general, preciso y extenso, con las características de la docencia asociadas a esta edad. Sin embargo, su inclusión se justifica por la importancia que para la persona puede tener el atravesar la barrera de los treinta años de edad y sus repercusiones en el desarrollo docente de lo que significa el llegar a esta edad en determinadas condiciones personales de estabilidad afectiva, de formación de una familia, de instalarse en un nicho social (Levinson, 1996). Para algunas personas, este momento va a servir para poner en cuestión bastantes aspectos de su vida, tanto privada como profesional. De la reconsideración de la elección profesional va a nacer, cuando no se produce el abandono, un compromiso definitivo con la profesión. Podemos incluir en este ciclo de vida dos aspectos centrales del desarrollo profesional, como son la *renovación*, que ocurre durante el tercer o cuarto año de enseñanza, en el que el profesor puede sentirse al mismo tiempo cansado y deseoso de conocer innovaciones en el campo de la educación, y el perfeccionamiento docente puede llegar a través de la asistencia a cursos, conferencias o la participación en el desarrollo de proyectos de innovación, entre otras vías; y la *madurez*, que aparece hacia el tercer, cuarto o quinto año de experiencia, en el que los profesores llegan a "hacerse" profesionalmente y se plantean cuestiones más profundas y abstractas. La mejora de la enseñanza se convierte en este momento en preocupación primordial. Se quiere dar coherencia al modelo de enseñanza que se desarrolla. Se prueban nuevos métodos y técnicas, mientras se van tomando opciones.

Estabilización y compromiso (30 a 40 años de edad). Los segundos diez años de docencia (que en nuestro contexto podrían iniciarse en torno a los treinta y cinco años) son de gran estabilización. En esta fase los profesores han formado ya sus familias. Es la edad en que tienen una mayor capacidad y posibilidad para implicarse en procesos del centro, adquirir compromisos con la institución educativa, desempeñar responsabilidades e invertir energía en la mejora de la escuela. Sus preocupaciones profesionales giran en torno a la

incertidumbre provocada por aquellos aspectos de su práctica aún no suficientemente resueltos, pese a la experiencia acumulada. Los profesores se sienten atraídos por la puesta en marcha de procesos de mejora de la escuela y de perfeccionamiento del profesorado en el centro, a la vez que se muestran desconfiados ante los cambios que se les pudieran proponer y tienen que estar muy convencidos para aceptar un cambio en el modelo de enseñanza que han construido durante los años de docencia. En este ciclo, la conjunción de la experiencia con un elevado nivel de habilidad intelectual y física implica la aparición de una gran ambición asentada en la propia autoconfianza. Algunos docentes están ahora en su máxima altura de profesionalidad. Por ello, la cantidad de tiempo y energía que dedican a perseguir el éxito puede ir en detrimento de otros aspectos de su vida. Este proceso de crecimiento continuo para situarse en la profesión se puede denominar de *desarrollo de la sabiduría profesional* y de crecimiento de tres factores, profundamente interrelacionados entre sí: *identidad profesional* (interiorización idiosincrásica de la cultura profesional), adquisición de principios pedagógicos (asunciones básicas que guían la acción) y ampliación del repertorio pedagógico (conjunto de imágenes, rutinas, experiencias y estrategias que constituyen un cuerpo de conocimiento práctico profesional).

Profesionalidad completa (40 a 50/55 años de edad). Se trata del ciclo de vida en el que se alcanza, de pleno, la madurez profesional o la profesionalidad completa. Durante este ciclo los profesores exhiben una alta moral y grado de compromiso con la enseñanza. La experiencia acumulada es máxima y aún no ha comenzado el declive fisiológico. La capacidad intelectual se encuentra también en toda su madurez. Estas características determinan, de igual forma, cierta impermeabilidad a las nuevas ideas, desconfianza de los procesos indiscriminados de perfeccionamiento profesional y de ahí un posible estancamiento profesional. Se señala así mismo la paulatina pérdida de entusiasmo y energía profesional, que se produce hacia el final de este ciclo vital. Pero aún así es posible encontrar entre los docentes que se encuentran en este ciclo vital el mejor "*saber hacer*" de los profesores. Las preocupaciones profesionales expresadas a esta edad están dirigidas hacia la oportunidad y pertinencia de los cambios propuestos en las reformas educativas, y la desconfianza a que, al final del proceso, lleguen a calar en la práctica. Detectamos también en los profesores de este ciclo una relajación del interés por la consecución de objetivos instructivos, frente a un interés cada vez más creciente por la formación integral de los alumnos y el establecimiento con ellos de relaciones de apoyo y de ayuda, que se ven fortalecidas en la acción tutorial desempeñada. Este tipo de preocupaciones se hace extensible a las relaciones con los padres de alumnos y a la colaboración con la familia en las tareas educativas. En términos de la estructura jerárquica de la carrera, los profesores triunfadores de más de cuarenta años están ocupando cargos

directivos y generalmente tienen un menor contacto en las clases con los alumnos.

Estancamiento y jubilación (50/55 años en adelante). A partir de los cincuenta años de edad, incluso si su moral, energía y entusiasmo para el trabajo son elevados, los profesores sienten que están viviendo un declive paulatino. Por ello la jubilación puede llegar a considerarse una perspectiva atractiva. Aquellos que han dejado de gozar con la enseñanza tienen ahora otro objetivo para mirar hacia adelante y esto, paradójicamente, les hace tomar un entusiasmo del que han estado faltos durante mucho tiempo. Hacia el fin de su carrera, los profesores frecuentemente declaran que han llegado a sentirse libres en el ejercicio de la profesión. Esto es, en parte, debido a la autoridad que poseen, al respeto que inspiran y a que su enorme experiencia les ha llevado a obviar en la enseñanza las trivialidades que no son importantes y a centrarse preferentemente en que los alumnos aprendan como el problema central de la escuela. Así, aunque los profesores jóvenes puedan ver en ellos un modelo de pedagogía excelente y valores educativos, el conocimiento y la experiencia de los profesores mayores es raramente solicitado y usado. Suelen ganar reputación por el tiempo que llevan en la escuela y la cantidad de generaciones de alumnos a los que han enseñado. No obstante, cuando llegan a tener la apariencia de abuelos parece que algunos alumnos tienden a rechazados y a distanciarse de ellos y los profesores de este grupo de edad pueden encontrar muy cerrados a sus alumnos. Obtienen mucha satisfacción de la simple visión del éxito en la vida de sus exalumnos y, si éstos alcanzan fama y notoriedad, los profesores se sienten parte del proceso que lo ha hecho posible. Se ha descrito esta fase de desarrollo, entre los profesores mayores de cincuenta y cinco años, como la de un gradual descompromiso con la enseñanza. Curiosamente se destaca cómo son precisamente aquellos profesores que, a los cuarenta años de edad, han adoptado una actitud más activista los que muestran ahora una actitud más descomprometida con el centro y, en general, con la profesión. Esto se percibe como una pérdida de energía y compromiso, que es sustituido por una mayor serenidad y autoaceptación. Los estudios recientes, cada vez más numerosos, sobre el proceso de jubilación informan del periodo de adaptación paulatina al hecho de la jubilación que vive el profesional durante los años inmediatamente precedentes. Durante este período se pasa por situaciones de choque y rechazo, euforia, profunda ansiedad y depresión, hasta la aceptación gradual.

Huberman y otros (2000) hacen una revisión del ciclo de vida profesional de los maestros haciendo referencia a las tendencias centrales y coyunturas generales, principalmente respecto a los temas más importantes de las distintas fases y a su ordenación.

La *introducción* en la carrera se considera un periodo de supervivencia y descubrimiento. El factor de “supervivencia” tiene relación con el “choque con la realidad”, la complejidad e incertidumbre iniciales del ambiente en el aula, la continua experimentación por ensayo y error, la preocupación por el yo, las tensiones entre los ideales educativos y la vida en el aula, la fragmentación del trabajo, la dificultad de combinar la instrucción con la dirección de la clase, la vacilación entre intimar o ser hostil hacia los alumnos, la ausencia de materiales adecuados, los alumnos indisciplinados, etc. Por atraparte el factor del descubrimiento explica el entusiasmo del principiante, el “efecto embriagador” de asumir una posición de responsabilidad o de verse a uno mismo como un colega más entre un gremio de profesionales. A menudo, los dos factores, se experimentan paralelamente y el segundo permite al maestro resistir bajo el primero. Pero hay ocasiones en que la “supervivencia” o el “descubrimiento” es predominante, casos en los que pueden prevalecer sentimientos de “indiferencia”, estados de “aquiescencia”, o la “frustración” de los principiantes a los que se les encomienda tareas desagradecidas.

La fase de *estabilización*, de “compromiso definitivo” o “estabilización y la responsabilidad”; el compromiso aparece como un hecho clave, un momento de transición entre dos periodos diferenciados de la vida; es una fase de ratificación de una elección única y subjetiva, la decisión de comprometerse con la orden de la enseñanza. Estabilizarse significa insistir en ciertos grados de libertad, en ciertas prerrogativas, en ciertas iniciativas impuestas por uno mismo y destinadas a la propia clase; la estabilización también se relaciona con el dominio de la docencia, es durante esta fase cuando se alcanza una sensación de mínima consolidación, uno se preocupa menos de sí mismo y se interesaducho más por cuestiones instructivas.

Fase de “*Experimentación*” y/o “*Diversificación*”, a partir de la fase de estabilización los cambios individuales empiezan a divergir. Se observa, de manera generalizada, una fase de diversificación después de la del periodo de estabilización. La fase de diversificación da paso a un periodo de incertidumbre en un gran número de casos. Los síntomas de esta fase pueden ir desde un caso suave de rutina hasta una “crisis” existencia acerca del curso que ha des erguir la carrera en el futuro camino. En otro perfil típico, a partir de la fase de estabilización en adelante surge gradualmente la sensación de rutina sin pasar a través de ningún periodo particularmente innovador. Detrás de todo lo anterior lo que hay es un momento del ciclo de la carrera que a menudo juega un papel importante; tiene lugar a mitad de la carrera, generalmente entre los treinta y cinco y cuarenta años, o entre el decimoquinto o el vigésimo año de docencia y se consiste en hacer un balance de la vida profesional hasta el momento y de proponerse, algunas veces, en un

estado de ansiedad leve, empezar otras carreras durante el poco tiempo que queda, cuando todavía es posible.

Fase de “*Serenidad y distanciamiento en las relaciones*”, la “serenidad” no parece ser tanto una fase diferenciada en la progresión de la carrera como un estado de la mente entre los profesores de cuarenta y cinco y cincuenta años de edad; la llegada a este estado se produce por diferentes causas pero lo común es llegar a él después de una fase de incertidumbre y evaluación. Durante esta fase aparece un mayor distanciamiento en las relaciones cara a cara con los alumnos.

Los profesores de edades comprendidas entre los cincuenta y sesenta años se quejan muy ardientemente sobre cómo cambian los alumnos, de la actitud de los organismos públicos hacia la educación, de las políticas educativas locales, de sus colegas más jóvenes. Con la edad los profesores tienden a una mayor rigidez y dogmatismo, a una mayor prudencia, a una mayor resistencia a las innovaciones y a una nostalgia más pronunciada por el pasado (Conservadurismo y quejas).

Fase de *Distanciamiento*, se da un abandono gradual y una “interiorización” hacia el final de la carrera profesional. Uno se aleja progresivamente, sin lamentaciones, de los compromisos profesionales, y se toma más tiempo para uno mismo, para actividades fuera del trabajo y, en ocasiones, para un conjunto más selectivo o reflexivo de compromisos. Aunque la investigación sobre la enseñanza no ha demostrado que exista una fase específica de distanciamiento.

Como última etapa, la preparación a la jubilación, se caracteriza por la contradicción puesta de relieve en la literatura sobre estos últimos años de la carrera docente. Por una parte diversos estudios muestran el desánimo y desencanto respecto a la docencia y el manifiesto deseo de abandonar, por el contrario en otras investigaciones los profesores recuerdan el período de los años 40 a los 55 como una época de actuación profesional óptima, la culminación de la productividad y de la influencia, como una etapa en la que el profesor se siente bien consigo mismo, con los estudiantes y, generalmente, con la institución.

2. LAS FASES DEL APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA

En definitiva, la investigación sobre los cambios que se producen en la docencia a lo largo de la carrera docente parece reconocer tres grandes fases o

estadios en el aprendizaje de la docencia, la iniciación, la formación permanente durante la carrera y los años previos a la jubilación.

Por su parte Feiman (1983) identifica cuatro fases en el aprender a enseñar: a) fase de *Preentrenamiento*: experiencias previas vividas por los futuros profesores, como alumnos pueden asumir de forma acrítica y pueden influir de forma inconsciente en el profesor; b) fase de *Formación Inicial* es la fase de preparación formal en una institución específica, el futuro profesor adquiere conocimientos pedagógicos y de disciplinas académicas y realizará las prácticas de enseñanza; c) fase de *Iniciación primeros años de ejercicio* profesional durante los cuales los docentes aprenden en la práctica; y, d) fase de *Formación Permanente* en la cual se incluyen todas las actividades planificadas por las instituciones o por los propios profesores para propiciar desarrollo profesional y perfeccionamiento de su enseñanza.

En esta misma línea Imbernón (1994) establece tres fases en el proceso dinámico y evolutivo de la profesión y función docente: a) *Formación básica y socialización profesional*, cuya característica fundamental es el desarrollarse en instituciones singulares; b) *Inducción* profesional y socialización a la práctica en los primeros años de ejercicio, en los que “la condición de novel le confiere características especiales; y, c) *Perfeccionamiento* que se desarrolla paralelamente al ejercicio profesional.

Aunque cada clasificación considera distintas fases o etapas, la alternativa más aceptada supone una caracterización en tres fases fundamentales: formación inicial, la de iniciación y la de formación en ejercicio, cada una de las cuales tiene entidad suficiente como para ser analizadas y subdivididas por separado (Sarramona y otros, 1998).

2.1. La formación previa

La *formación inicial*, también denominada formación preservicio y formación previa, es la que más atención ha recibido, ha sido la que tiene una más larga tradición, y la que ha merecido mayores críticas por parte de todos los sectores: administradores, profesores, alumnos, etc. Es la etapa formativa anterior al desempeño de la profesión docente, encaminada a favorecer y desarrollar las capacidades, disposiciones y actitudes de los profesores con el fin de prepararles y facilitarles la realización eficaz de su tarea.

Son muchas las investigaciones que ponen en evidencia la insatisfacción de los profesores novatos, cuando se quejan de la insuficiencia de la formación recibida para resolver los problemas prácticos con los que se encuentran en sus primeras experiencias profesionales. Las propuestas para superar las deficiencias de la formación inicial pasan para algunos por

aumentar el tiempo dedicado a ésta y, para otros, por el tipo de formación que se ofrece, el modelo de profesor que se necesita y cómo se prepara. Pero resulta incuestionable que durante la formación inicial no se puede aprender todo lo que se necesitará para afrontar su labor docente; esta etapa no debe enfocarse a desarrollar un saber teórico-práctico acabado y definitivo, sino el modo de adquirir los medios necesarios para sacar el máximo provecho de la experiencia y de la formación continua, es decir, como la mejor vía de facilitar e impulsar el desarrollo posterior (Sarramona, J., Noguera, J., Vera, J., 1998).

2.2. La inducción en la enseñanza

La segunda etapa, la etapa de *iniciación en la enseñanza*, pese a ser muy importante ha sido la gran olvidada hasta fechas muy recientes (González Granda, 1987; Vera, 1988; Marcelo, 1992). Los programas formativos de iniciación atienden fundamentalmente tres tipos de situaciones profesionales: profesores que se enfrentan a sus primeras experiencias de enseñanza una vez terminada la carrera, profesores que regresan a la enseñanza después de abandonarla durante varios años, y profesores que deben asumir roles o tareas nuevas o diferentes a las que desempeñan habitualmente y para las que necesita una formación específica (González Sanmamed, M., 1995).

El problema principal de esta etapa parece centrarse en el dónde se debe llevar a cabo esta formación, si en las instituciones de formación inicial o desde las instancias que se ocupan de la formación continua; lo que si es claro es que su estudio es importante porque: a) Permite conocer mejor el acto educativo, a través del estudio de las dificultades reales que ha de superar el profesional de la docencia en el ámbito escolar. b) Es un momento óptimo para la evaluación de la idoneidad de los planes de formación inicial, y de su capacidad para dotar al profesor de recursos personales, sociales y científicos suficientes como para resolver los problemas habituales en su profesión. c) Es una fuente informativa muy potente para extraer conclusiones valiosas que ayuden a diseñar, a partir de las necesidades reales detectadas, los programas de formación para el profesorado en ejercicio. d) Es un momento clave para impulsar las medidas preventivas de posibles enfermedades laborales y, especialmente, del fenómeno del malestar docente, de modo que no se acumulen dosis de estrés, y posteriormente, ansiedad que, a la larga, amenazan con poner en peligro la salud del profesor. e) El conocimiento de las dificultades reales de los profesores en fases tempranas de su socialización profesional, es el primer paso para articular políticas de formación centradas en la escuela, como marco en el que surgen las dificultades, y ámbito desde el que han de ser resueltas muchas de ellas (Sarramona, J., Noguera, J., Vera, J., 1998).

El profesor principiante ha de realizar una triple transición en los primeros años de enseñanza: a) de la universidad al centro escolar, b) de alumno a profesor, y c) de la teoría a la práctica. Este tránsito se caracteriza por la confrontación entre la imagen de la profesión elaborada mientras se está desempeñando el rol de alumno en los centros de formación del profesor, y la adaptación a las situaciones reales en las aulas. A lo largo de este período, el profesor principiante debe resolver autónomamente un abanico de situaciones diferentes haciendo uso de los recursos profesionales adquiridos en el período de formación, a la vez que va conociendo la realidad escolar en sus diferentes niveles: el docente, el relacional, el organizativo, etc., de modo que cada una de esas experiencias representa una autoconfrontación con su propia capacitación que contribuye a moldear la imagen de la profesión que acabará orientando las actitudes, hábitos y expectativas del profesor en el futuro (Sarramona, J., Noguera, J., Vera, J., 1998).

La fase comprendida por los primeros años de docencia denominada "fase de iniciación o inserción profesional en la enseñanza" (Marcelo, 1999), se caracteriza por ser una fase de transición desde estudiantes a profesores, en donde las dudas, las inseguridades, la ansiedad por ingresar en la práctica (ya no en las prácticas), se acumulan y conviven. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, y durante el cual, los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. Es éste el concepto de inducción que asume Vonk, autor holandés con una década de investigaciones centradas en éste ámbito: "*definimos la inducción como la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo*" (1996:115).

El concepto de "shock de la realidad" (Veenman, 1984, Vonk, 1983, 1985 y Vera, 1988a), que recibe otras denominaciones como "shock de la transición" y "shock de la praxis" en la literatura inglesa y alemana sobre el tema, sirve para describir el desconcierto, la crisis de identidad y la impotencia ante los problemas reales de la enseñanza en la que se sumergen los maestros al enfrentarse por primera vez a la práctica profesional de la docencia, a la falta de pautas de actuación efectivas para enfrentarse a las variadas responsabilidades que se les atribuye.

Simon Veenman (1984) ha popularizado el concepto de "choque con la realidad", para referirse a la situación por la que atraviesan muchos enseñantes en su primer año de docencia. Según este autor holandés, el primer año se caracteriza por ser, en general, un proceso de intenso aprendizaje -del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos-, determinado por un principio de supervivencia y por un predominio del valor de lo práctico.

El estudio del periodo de iniciación se ha abordado desde distintos enfoques. Algunos estudios se han orientado a descubrir las características de estas etapas, desde un punto de vista evolutivo (Fuller, 1969, 1975; Vonk, 1983, 1985; Buitink y Kemme, 1986). Los estudios que siguen el enfoque evolutivo tienen sus orígenes en los primeros trabajos de Fuller (1969). Para este autor se suceden tres momentos correlativos en el proceso inicial de socialización profesional, en cada uno de los cuales se aprecian núcleos de preocupaciones característicos. Estos momentos son: a) La etapa en la que el sujeto se prepara para ser profesor; b) el período de iniciación o debut en la enseñanza y c) el período de madurez o consolidación.

A lo largo del primer año de experiencia docente, se suceden, fundamentalmente dos períodos diferentes que marcan la forma en que el debutante afronta sus vivencias profesionales (Vonk, 1983, 1985).

El primer periodo "*período de umbral o antesala*" abarca globalmente los cinco o seis primeros meses. Se caracteriza por producirse en él la primera confrontación con el colegio y con la clase. Para la mayoría de los maestros es la primera vez en su vida que se sienten responsables de un grupo de alumnos. Es un período de inseguridad, en el que se duda de que el modo de afrontar los problemas sea el más adecuado. Se tiene temor a que los errores propios conduzcan a consecuencias irreparables y predomina un sentimiento de soledad. La vivencia de las primeras experiencias escolares y su disonancia respecto a las expectativas generadas en el período de formación hacen que se inicie un cambio en su concepción del rol profesional. El debutante comienza a darse cuenta de que los alumnos están habituados a responder ante medidas disciplinarias, de que se sienten inseguros ante situaciones muy abiertas en las que sus conductas no han sido estipuladas previamente por el maestro, de que sólo trabajan bajo presión, etc. Hay por lo tanto una inadaptación al clima social de la escuela y de la clase debido a la divergencia en las expectativas de los elementos personales de la institución.

Los datos recogidos en la investigación durante el período de umbral dieron como resultado un conjunto de dificultades que una vez agrupadas y categorizadas quedaron de la siguiente forma: problemas con el contenido del material de aprendizaje; problemas con la organización de las actividades de enseñanza/ aprendizaje; problemas relativos a la disciplina, al establecimiento de normas de comportamiento y control de los alumnos; problemas debidos a la falta de motivación y participación de los alumnos; problemas relacionados con los sentimientos de los maestros respecto a su desarrollo personal; problemas en las relaciones con determinados alumnos; problemas relacionados con la organización de la escuela; problemas relacionados con los

compañeros; problemas relacionados con la dirección de la escuela; y por último, problemas en las relaciones con los padres de los alumnos.

El segundo periodo denominado de “maduración o crecimiento” comprende los meses siguientes. Se caracteriza por la aparición en el maestro novel de un sentimiento de aceptación por parte de los niños y de sus compañeros. Comienza a ensayar comportamientos más acordes con la situación dada que se prolongarán en el segundo año y, ahora se siente con niveles de seguridad que le impulsan a ensayar estrategias menos rígidas y a poner en práctica aprendizajes adquiridos durante su período de estudios.

El período de crecimiento puede ser caracterizado como sigue (Vonk, 1983, 1985): el profesor se acepta a sí mismo en su rol profesional que comienza a ajustarse a las características personales; el profesor se siente más aceptado en su papel profesional por toda la comunidad escolar; se produce una disminución de los problemas con las materias; el profesor se siente suficientemente seguro como para experimentar otras formas de enseñar y otras maneras de organizar la enseñanza y las actividades de aprendizaje; tiene lugar una disminución en el empleo de medidas de castigo; hay una aceptación mayor de las peculiares características de cada grupo de alumnos; el novel se siente más integrado en la estructura organizativa del centro e interviene con más convicción en la toma de decisiones.

Fuller (1990) cree que las preocupaciones posteriores no pueden emerger y ser afrontadas hasta que las más tempranas han sido resueltas, por lo que la experiencia de desarrollo profesional significa tener que vérselas con cada uno de los estadios. Un conocimiento más profundo de todo este proceso permitiría abordar cada una de las etapas durante la formación inicial y el período de prácticas, para de esta forma aumentar los sentimientos de autoestima y la seguridad en sí mismos de los debutantes.

Desde otra perspectiva de estudio se ha investigado el período de iniciación en la enseñanza como el proceso de socialización profesional del profesor principiante, mediante la cual aprende e interioriza las normas, valores, conductas, actitudes, etc. que caracterizan a la cultura escolar en la que se integran.

Lacey, C. (1977) ha identificado tres estrategias sociales bien diferenciadas que los profesores utilizan para integrarse en la microcultura establecida por la comunidad escolar:

- a) *Ajuste interiorizado*, mediante el cual el profesor asume como propias las normas, valores y objetivos de la institución, con lo que inconscientemente reduce la posibilidad de conflicto.
- b) *Aceptación estratégica*, que implica manifestar un apoyo público a las normas establecidas, aun cuando se mantienen ciertas reservas personales en privado.
- c) *Redefinición estratégica*, mediante la cual se asumen los propios puntos de vista y se cuestionan con independencia de juicio los aspectos institucionales con los que no hay coincidencia. En esta fase el sujeto ha alcanzado un nivel de madurez que le permite aprovechar al máximo sus cualidades personales, sin miedo a la discrepancia con otros miembros de la institución.

Como señala Esteve (1984), los profesores que intentan imitar los estereotipos aprendidos durante su formación olvidándose de sus propias cualidades personales, corren el riesgo de pasar de la idealización inicial a la decepción, debido a la angustia que produce la constante comparación de las características propias con las cualidades del estereotipo ideal. "La adopción de posturas fingidas, intentando responder a estos estereotipos se constituye, a medio plazo, cuando el profesor ya no puede seguir fingiendo, en una fuente de ansiedad que llega a plantear serios problemas de identidad" (pp. 229-230).

Las necesidades profesionales asociadas a los primeros años de ejercicio en la docencia son la base para el diseño de los Programas de inducción o iniciación para profesores noveles (*Beginning Teacher Induction*) para aminorar las dificultades asociadas a los comienzos profesionales en la enseñanza.

En palabras de Burden (1997) los profesores noveles manifiestan problemas de 'supervivencia' que consisten en adaptarse al entorno y afrontar las responsabilidades profesionales; esto es: dominar el contenido, hacerse respetar, ganar el afecto de los estudiantes, tener la aprobación de aquellos que han confiado en él, aprender qué y cómo enseñar y llegar a terminar el temario. Estas preocupaciones son a menudo causa de estrés y pueden llevar a evitar responder de manera más sensible a las necesidades de los estudiantes.

La preocupación por la organización de la asignatura es común a todos los profesores noveles. Normalmente acuden a expertos o compañeros de departamento para abordar más profesionalmente cuestiones de tipo pedagógico como por ejemplo la programación de una asignatura, la planificación de las sesiones, la motivación de los estudiantes, la utilización de determinadas estrategias metodológicas y de evaluación.

Este primer año merece una atención especial puesto que en función de las experiencias vividas durante el curso, el profesor puede optar por seguir o abandonar (Gold, 1997).

Los programas de inserción tratan de establecer estrategias para reducir o reconducir el denominado "choque con la realidad". Los profesores principiantes se encuentran con ciertos problemas específicos de su status profesional. Los problemas que más amenazan a los profesores principiantes son: la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, el aislamiento de sus compañeros, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación, y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza (Marcelo, 2000)

Wilson y D'Arcy (1987, p. 143) definen la iniciación como "el proceso mediante el cual la escuela lleva a cabo un programa sistemático de apoyo a profesores de cara a introducirles en la profesión, ayudarles a abordar los problemas de forma que refuerce su autonomía y facilite su continuo desarrollo profesional"

Los planes de inducción son estrategias de ayuda organizadas para facilitar la asimilación del rol de profesor en los primeros años de ejercicio profesional. Estas estrategias se centran en ayudar a los profesores a analizar sus propias vivencias profesionales, a asimilar la realidad de los centros y estimular la reflexión sobre la práctica. La experiencia demuestra que de esta manera afrontan mejor las tensiones de su trabajo, ofrecen más resistencia a abandonarse acríticamente a la rutina del centro, se potencian las respuestas constructivas ante las influencias socializadoras del medio y se facilita la contrastación entre la teoría y la práctica (Nickel, 1981; Vonk 1983, 1984).

Para llevar a cabo estos programas de iniciación, algunas veces entre sus actividades se incluyen el asesoramiento de los profesores principiantes por medio de otros profesores que suelen ser compañeros o "mentores".

La práctica guiada durante los primeros años de enseñanza se logra a través de la mentorización. El mentor es el docente experimentado entrenado específicamente para guiar la entrada de los nuevos profesores y profesoras en la carrera docente.

El mentorazgo se convierte en un instrumento poderoso de la institución educativa para lograr la socialización docente más funcional de los profesores principiantes.

Las características que más se destacan del mentor son la experiencia y estar especialmente capacitado para ponerse en el lugar del otro y transmitir la empatía necesaria para que sea factible la comunicación cooperativa; pero además debe ser un profesor permanente, con habilidad en la gestión de clase, disciplina, comunicación con los compañeros, con conocimiento del contenido, con iniciativa para planificar y organizar, con cualidades personales (flexibilidad, paciencia, sensibilidad), etc. La tarea que se asigna al "mentor" es la de asesorar didáctica y personalmente al profesor principiante, de forma que se constituye en un elemento de apoyo. En algunos casos se pueden desarrollar ciclos de supervisión clínica (planificación-observación-análisis de la enseñanza), o bien entrevistas abiertas.

Los programas de ayuda suelen diseñarse teniendo en cuenta las necesidades reales de los profesores noveles de una determinada zona o un tipo concreto de centros que presenten una cierta homogeneidad. Es importante que ellos mismos participen en el diseño de las fases y las actividades que van a realizar, siendo corriente el uso de instrumentos como diarios de clase o autobiografías, cuestionarios, entrevistas individuales, estudio de casos, grupos de discusión, servicios de asesoramiento y ayuda permanente, la reducción de la carga docente durante el primer año entre un 10 y un 20%, y otros (Darder, Izquierdo y Vilaplana, 1991; Marcelo, 1992).

Las nuevas imágenes del desarrollo profesional se basan en las investigaciones que analizan cómo piensan los docentes sobre su trabajo (Clark y Peterson, 1986), y el acento se ha desplazado de lo que los docentes hacen a lo que saben, a sus fuentes de conocimiento y a cómo estas fuentes influyen en su trabajo en las aulas (Barnes, 1989). Además ahora se entiende que la adquisición de conocimientos y oficio de los docentes tiene lugar a lo largo del tiempo más que en momentos puntuales y aislados, y que el aprendizaje activo necesita oportunidades para vincular las nociones previas con las nuevas concepciones.

2.3. La formación permanente

La última etapa, de *formación en ejercicio*, se define como “el conjunto de actividades formativas que los profesores realizan tras su certificación” (Bolam, 1980, p.88) o “aquellas actividades de formación a las que se dedican los enseñantes tras su titulación profesional inicial con objeto de mejorar sus conocimientos, competencias y actividades profesionales asegurando así más eficazmente la educación de los alumnos (Bolam, 1992, p.18).

Esta etapa se transforma en la posibilidad de cubrir posibles deficiencias de la formación inicial así como hacer frente a las nuevas

exigencias de la profesión. Se entiende una formación contextualizada, la modalidad que cobra mayor peso en la actualidad es la denominada “formación centrada en la escuela”.

3. LA CLAVE ESTÁ EN LA FORMACIÓN INICIAL

La educación universitaria tiene varias metas en la formación de los estudiantes, como expresa Bolívar (2004), la función de la Universidad, como institución académica, es doble; por un lado, ha de transmitir los saberes especializados, promover una cultura general y, por otro, preparar a los estudiantes para el ejercicio de profesiones especializadas. Además de esta doble misión tradicional de enseñanza e investigación, desempeña un papel creciente en los procesos de innovación, en la cohesión social y en materia de desarrollo regional (p.10)

“Ser un profesor requiere la puesta en escena de una complicada red de acciones, conformadas por el conocimiento, las habilidades, las actitudes, los valores, las destrezas, las competencias..., incluso los afectos (...) necesarios para la compleja tarea de enseñar. Ser un profesor requiere muy simplemente expresado, ser un profesional de la enseñanza; si bien no debemos dejar de reconocer la dificultad que entraña definir en nuestro caso qué es un profesional” (De Vicente, 2002, 122)

Es el momento de preguntarnos ¿Cuál es la finalidad de la formación inicial en el docente?, ¿Qué conocimientos, características y competencias debe poseer un buen profesional de la educación?, ¿Cómo se adquieren los conocimientos necesarios para desarrollar la tarea docente?, ¿Se adquieren a través de la experiencia personal, de la formación recibida en la escuela de magisterio, del contacto con otros maestros experimentados?

Zuzovsky (1996) declara que los modelos y propuestas de formación inicial basados en competencias consideran esencial la adquisición de habilidades prácticas y la inmersión en situaciones prácticas para una adecuada y correcta preparación profesional de los futuros maestros. De ahí que los programas se organicen alrededor de un número de capacidades consideradas nucleares que se espera sean dominadas por los estudiantes de profesorado al final de la aplicación del programa, como el pensamiento crítico y creativo, la práctica en la formulación y resolución de problemas, el trabajo en equipo, competencias técnicas propias de cada disciplina, aprendizaje independiente, comunicación a través de diferentes lenguajes, indagación.

Para Edmunson (1990) la finalidad de la formación inicial consiste en contribuir a que los profesionales en formación se formen como personas,

lleguen a comprender su responsabilidad en el desarrollo de la escuela y adquieran una actitud reflexiva acerca de su enseñanza.

Para Ruiz y cols. (1999) la formación inicial del futuro maestro *“no solo se debe acometer desde la fundamentación teórica, sino que deber propiciar que los alumnos en el desarrollo del programa vayan adquiriendo el hábito cognitivo de indagar sistemáticamente las fronteras relacionadas de todo lo que aprenden, hábito clave para la transferencia del aprendizaje”*, (270).

La formación inicial para Marrero y cols. (1999) debe integrar *“la formación científica que incluye la adquisición de conocimientos específicos, de habilidades, y la formación profesional que incluye una formación psicopedagógica-didáctica y una iniciación a la configuración de su pensamiento práctico a través del contacto con la realidad educativa”* (166).

Rodríguez (1998) afirma que la formación inicial debería capacitar a los futuros docentes para asumir con competencia las diversas funciones que comporta su rol de educadores y proporcionarles un buen cimiento en el que apoyar la formación continua en ejercicio, imprescindible para afrontar las necesidades de la escuela actual y los retos del futuro.

Las autoras Cochran-Smith y Litle (2003) declaran que el propósito de la formación inicial consiste en la adquisición de una *“actitud indagadora hacia la práctica”* que sea crítica y transformadora, adoptar esta posición significa que los docentes trabajen dentro de una comunidad para generar conocimiento local, prever su práctica y teorizar sobre ella, interpretando las conclusiones e investigaciones de otros.

El profesor ideal para Tardif (2004) es el que conoce su materia, su disciplina y su programa, además de poseer ciertos conocimientos relativos a las ciencias de la educación y a la pedagogía y que desarrollan un saber práctico, basado en su experiencia cotidiana con los alumnos.

Fraile (2004) propone que la formación inicial debe capacitar para *“actuar en una escuela en la que una acción es imprevisible y cambiante, y asumir diversos roles como son: transmitir conocimientos, canalizar las peticiones del alumnado, evaluar los aprendizajes etc. Todo ello exige un programa amplio de formación didáctica que favorezca la adquisición de un conjunto de estrategias que les permita actuar en el aula”*, (303).

Por tanto, es fundamental que la formación inicial dote al futuro maestro de un amplio espectro de destrezas, conocimientos y habilidades para afrontar con éxito la tarea educativa. ¿Cómo ha de preparar a estos futuros maestros para que sean buenos profesionales?

En este sentido han sido varios los autores que han intentado recoger y sintetizar ese amplio compendio de conocimientos, características, habilidades que forman el conocimiento profesional, dotarles de lo que se ha denominado la “expertise” del docente.

Por ejemplo para Calderhead y Shorrock (1997) es fundamental que durante la formación inicial se obtengan cuatro tipos de aprendizaje profesional: “acumulación de conocimiento”, es decir, la información vital para la tarea de enseñanza; “aprendizaje de ejecución”, porque gran parte de la tarea de enseñanza es tarea para ejecutar como profesor en la clase; “resolución de problemas prácticos” como la planificación de lecciones, organización de clase, logro de metas...; “aprendizaje de relaciones”, pues mantener relaciones dentro y fuera del aula, con los alumnos pero también con otros profesores y con los padres, es una parte significativa del trabajo del profesor; y, finalmente “procesos de asimilación de estrategias”, en el aprender a enseñar, porque los profesores extraen constantemente de su práctica estrategias, creencias, valores e información.

Zabalza (2003) resume en diez las dimensiones de una enseñanza de calidad; éstas hacen referencia a los ámbitos en los que el futuro maestro ha de ser entrenado durante su formación inicial en las escuelas de magisterio. Las dimensiones propuestas son:

- Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo. La condición curricular.
- La organización de las condiciones y del ambiente de trabajo.
- Selección de contenidos interesantes y formas de presentación.
- Materiales de apoyo a los estudiantes.
- Metodología didáctica.
- Incorporación de las nuevas tecnologías y recursos diversos.
- Atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo.
- Estrategias de coordinación con los colegas.
- Sistemas de evaluación utilizados.
- Mecanismos de revisión del proceso de enseñanza.

De Vicente (2003), señala los tipos de conocimiento que un profesor posee o debe poseer, y los relaciona de la siguiente manera:

- Conocimiento del contenido, referido a la materia que enseña.
- Conocimiento didáctico general, o sea, los principios y estrategias necesarios para la gestión y organización de la clase.

- Conocimiento del currículum, materiales y programas que sirven a los profesores como instrumentos de la práctica, entre ellos las estrategias de enseñanza y los medios para la evaluación.
- Conocimiento de sus aprendices y características o conocimiento del desarrollo.
- Conocimiento didáctico del aprendiz o conocimiento de las diferencias que surgen de la cultura, el lenguaje, el sexo, etc.
- Conocimiento del aprendizaje, de los diferentes modelos de aprendizaje y de cómo apoyarlos.
- Conocimiento de la motivación.
- Conocimiento de los contextos educativos, es decir, trabajo en grupo o clase, gobierno y financiación de los centros escolares, carácter de las comunidades y culturas.
- Conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos; conocimiento de las cuestiones profesionales, como aspectos legales, organizaciones profesionales, ética profesional.
- Conocimiento de las materias generales (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.) que contemplaría el conocimiento de la materia de enseñanza.
- Conocimiento acerca de la colaboración.
- Conocimiento que le capacite para la reflexión y el análisis crítico.
- Conocimiento de habilidades de comunicación (hablar, escuchar, leer, escribir, calcular...).
- Conocimiento didáctico del contenido (conocimiento de la didáctica del contenido específico).

Además de estos conocimientos el maestro ha de adquirir durante su formación inicial las habilidades que facilitan el proceso de transformación del conocimiento en función de los alumnos a los que enseña; habilidades de comunicación (el uso adecuado del idioma en las clases no sólo clarifica el discurso, sino que también promueve su uso correcto e incrementa el conocimiento y dominio de los alumnos); habilidades que permiten al profesor ser un efectivo comunicador además con los padres, con los administradores, con los miembros de la comunidad, con los políticos y con los colegas; el profesor además debe crear y mantener, dentro y fuera de su clase, un clima que faciliten las relaciones afectuosas con los alumnos y con todos los miembros de la comunidad educativa, para lo que necesita sin duda adquirir habilidades interpersonales; debe poseer las habilidades necesarias para resolver los problemas del aula, para enfrentarse a diario a la complejidad de la enseñanza, para encontrar interconexiones entre materias diferentes, para usar la reflexión como instrumento crítico de su propia práctica y la de otros, para colaborar con los colegas en la construcción de verdaderas comunidades

de aprendizaje, para revestirse de una serie de valores que le lleven a crear una verdadera conciencia social...Y todo ello ha de estar presente desde la inicial de los futuros profesores (De Vicente, 2003).

Un buen docente para Marquès, P. (2000) es aquel que tiene las siguientes características:

- Se Prepara las clases
- Motiva a los estudiantes.
- Gestiona las clases considerando la diversidad de los estudiantes.
- Utiliza diversos materiales y métodos para hacer las clases interesantes.
- Posee Claridad expositiva.
- Mantiene la disciplina y el orden.
- Gestiona de manera eficiente la comunicación con los alumnos.
- Trata a los alumnos con respeto.
- Reconoce cuando comete un error o se equivoca en algo.
- Realiza una buena tutoría y dar ejemplo.
- Proporciona a todos una atención frecuente y sistemática.
- Se interesa por los estudiantes, preguntarles sobre lo que hacen e intentar ayudarles.
- Da una orientación ajustada a los problemas que plantee cada alumno y a sus necesidades.
- Hace trabajar duro a los alumnos y poner niveles altos.
- Ayuda a los estudiantes a ser independientes y organizar su aprendizaje.
- Promueve y orientar los trabajos en grupo.
- Investiga en el aula, aprender con los alumnos.
- Domina la materia y actualizar sus conocimientos sobre la asignatura.
- Esta en contacto con los padres de sus alumnos y animarles a participar en la vida de la escuela.
- Es amistoso con los colegas y ayudarles.
- Colabora en la gestión del centro.

Estos conocimientos, características, habilidades, son especialmente importante cuando abundantes estudios sobre el profesor principiante muestran que tanto el conocimiento de la materia cuanto el de la enseñanza y el aprendizaje (conocimiento didáctico) que se adquieren durante la formación inicial están fuertemente relacionados con el trabajo docente, y que los profesores principiantes tienen menos problemas en la gestión, organización y secuenciación de las lecciones, en el uso de estrategias de enseñanza y en acoplarse a los estilos de aprendizaje de los estudiantes cuando han tenido preparación inicial; y, sobre todo, son capaces de comprender mejor la materia

para organizarla de forma que sea más fácilmente asequible a los aprendices (De Vicente, 2002).

Es imprescindible, salvar las deficiencias observadas en la formación inicial, conocer cuáles son las quejas que exponen los recién llegados a la profesión y que se derivan de la insuficiente consideración en su formación inicial.

En diversas investigaciones sobre la formación inicial del maestro se resalta la falta de formación en técnicas relacionales, en cambio de actitudes, en dinámica de grupos y en el análisis sociológico y psicológico de las motivaciones subyacentes al funcionamiento de los grupos (Vera, 1988b).

En esta misma línea Sarramona y otros (1998) declaran que muchos debutantes se sienten faltos de recursos dialécticos y de una buena base teórica, en aquellas situaciones en las que, discrepando del criterio de los padres, deben justificar las razones de sus decisiones profesionales. Del mismo modo, echan de menos un bagaje de recursos metodológicos, de programación y de evaluación, lo suficientemente amplio y flexible como para saber adecuar la actuación profesional a la diversidad de situaciones a las que han de hacer frente.

Vonk (1983, 1984) relaciona de la siguiente manera los problemas típicos de los profesores debutantes: dificultades para adaptar los contenidos de la enseñanza a niños con niveles diferentes, y una motivación y capacidad de abstracción heterogéneas; dificultades para flexibilizar la enseñanza utilizando metodologías y recursos complementarios; dificultades para identificar los objetivos además a la edad u al nivel escolar de los alumnos, abandonando los textos y el discurso académico, hasta lograr una reordenación de los contenidos y materiales jerarquizada en función de criterios de aprendizaje de los alumnos; dificultades para integrar elementos de motivación pertenecientes al ámbito de intereses reales de sus alumnos; dificultades para atender peculiaridades específicas de niños problemáticos en el terreno de la conducta o en el campo del aprendizaje, sin descuidar la marcha general del grupo; dificultades para organizar su propio trabajo como profesores de forma productiva, sin acumular esfuerzos innecesarios o un ritmo de actividad agotador y, en sí mismo ansiógeno; dificultades para contactar con los padres de los alumnos y con los propios colegas, por parte en falta de seguridad en sí mismos, y además, por sus prevenciones para reconocer que tienen problemas en la enseñanza, aceptado así públicamente limitaciones poco acordes con el ideal modélico de profesor que han interiorizado durante el periodo de formación inicial.

Los planes de formación inicial han de tener en cuenta el efecto paralizante provocado por la inmersión en la realidad, que disminuye la capacidad de los maestros para adecuar los conocimientos adquiridos a su situación escolar; los programas formativos presentan serias limitaciones, pues tradicionalmente se basan un currículum formativo constituido alrededor de una determinada formación teórica combinada con cursos de corta duración y algunas experiencias de campo, olvidado tanto el trabajo diario en las aulas como los contextos social y político de las instituciones educativas (De Vicente, 2002).

4. ESTRUCTURA LA FORMACIÓN INICIAL

Estructuralmente existen dos grandes modelos de formación del profesorado, el modelo simultáneo y el modelo consecutivo o sucesivo. El primero combina desde un principio la formación general con la formación teórica y práctica de carácter profesional. En el segundo los estudiantes reciben una formación de carácter general que le posibilita la obtención de una titulación en una materia o rama de estudio determinadas y al concluir este periodo de estudios o poco antes de finalizar, se matriculan en un programa de formación inicial de carácter profesional (aunque también suelen contener cursos de educación general), que cualifica como profesores.

Sea cual sea la estructura del modelo de formación los docentes reciben una formación de carácter general, base teórica, y otra profesional, o práctica. El componente general se basa en cursos que ofrecen una formación de carácter general y la especialización en una o varias materias, el objetivo de estos cursos es, por tanto, que los futuros docentes adquieran un profundo conocimiento de una o varias materias y al mismo tiempo una cultura general. El componente profesional incluye cursos para la adquisición de aptitudes características de la profesión docente y formación práctica en centros (aspectos tanto prácticos como teóricos); esta etapa comprende cursos de legislación educativa, historia y sociología de la educación, psicología y metodología de la enseñanza, además de prácticas en centros escolares de corta duración y por lo general no remuneradas. Los tutores de clase son los encargados de supervisar estas prácticas, que el profesorado del centro de formación evalúa periódicamente.

Los planes de estudios de educación de maestro intentan un equilibrio entre el conocimiento y el entrenamiento profesional. Tradicionalmente, como ponen de manifiesto Buchberger y Beernaert (1996:395), la formación del profesorado se ha organizado en torno a distintos tipos de conocimientos necesarios para el desarrollo de las competencias profesionales futuras:

conocimiento del contenido (sustantivo y sintáctico), estudios sobre educación, didácticas específicas y prácticas docentes; procurando un equilibrio entre su carácter práctico y su relevancia teórica y conceptual.

Es indiscutible que los contenidos a considerar en la formación del profesorado irán paralelos al modelo profesional en el que nos situemos y a la forma de entender la actividad docente. Schein (1973, 1980) distingue tres componentes dentro del conocimiento profesional de cualquier campo:

- * Un componente de ciencia básica o disciplina sobre el que descansa la práctica o sobre el que ésta se desarrolla
- * Un componente de ciencia aplicada o ingeniería del que se derivan los procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas.
- * Un componente de competencias y actitudes que se relacionan con su intervención y actuación al servicio del cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente.

Si trasladamos esta aportación a la formación del maestro vemos como ésta se centra en tres ámbitos: a) un componente científico, que es la base para un conocimiento de las materias que deberán enseñar; b) un componente pedagógico, en el que el profesor ha adquirido conocimiento sobre la enseñanza, los descubrimientos de la investigación y las teorías educativas, y c) un componente clínico, a través del cual se supone que al menos comienza a dominar el arte y el oficio de la enseñanza (De Vicente, 2003).

Pero además, la Universidad, como institución académica, debe transmitir los saberes especializados (preparar a los estudiantes en el ejercicio de profesionales) y promover una cultura general, sin olvidar que estamos formando a personas que ejercerán las funciones de la ciudadanía y la vida en general (Martha Nussbaum 2001: 27).

Las instituciones encargadas de impartir la formación inicial de los maestros son las escuelas universitarias de formación del profesorado, las facultades de educación y los centros de formación del profesorado adscritos a estas Facultades. La formación se concibe como un proceso sistemático, capaz de desarrollar las competencias que se requieren para ejercer la función docente. Por tanto, la Formación Inicial de los estudiantes de magisterio actualmente se desarrolla en centros específicos propios donde aprenden los contenidos de las materias objeto de docencia, al mismo tiempo que cursan las materias de cualificación pedagógica y metodología didáctica.

5. EL CURRÍCULUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS

Detrás de los contenidos que conforman los programas de formación inicial del profesorado se esconden las siguientes preguntas: ¿qué se enseña a los profesores?, ¿por qué y cómo se seleccionan unos u otros conocimientos?, así como ¿cuáles son los propósitos perseguidos y logrados al organizar unas y otras oportunidades formativas? (Escudero, 1994).

En primer lugar la selección y articulación concreta de los contenidos de formación de los profesores en un momento histórico particular está condicionada de una parte por factores macroestructurales de orden político, económico, cultural o ideológico; y por otra, de las micropolíticas imperantes en las instituciones de formación, sus tradiciones, historias no cuestionadas y “derechos adquiridos”. (Popkewitz, 1990)

Como destacan Calderhead y Shorrock (1997) el diseño y desarrollo de los programas de formación del profesorado es una materia en la que entran intereses en muchas ocasiones en competición y en las que están presentes los dilemas que a continuación describen: contenido frente a proceso, seleccionador frente a facilitador, desarrollo personal frente a desarrollo profesional, desarrollo de supervivencia frente a desarrollo progresivo, apoyo frente a desafío, reproducción frente a innovación y teoría frente práctica.

Darling Hammnod (1998) establece las siguientes características que han de reunir los contenidos de la formación:

- Contenidos actualizados, profundos y flexibles relacionados con las materias, así como con las relaciones disciplinares que han de establecerse para hacer posible una formación integrada
- Conocimientos sobre las facetas cognitivas, sociales, afectivas y emocionales de los alumnos, prestando una atención particular al conocimiento de sus diferencias en cada una de éstas.
- Conocimiento del tratamiento diferencial de los contenidos según los contextos de enseñanza, propósitos pedagógicos y alumnos
- Formación en diversas metodologías y estrategias de enseñanza, desde las denominadas expositivas, pero centradas en la comprensión, hasta el enfoque de proyectos y el trabajo cooperativo en el aula.
- Conocimiento de las bases y procedimientos de trabajo para atender a la diversidad social, cultural, ética y la formación en las ideas e implicaciones pedagógicas del multiculturalismo.
- Procesos y procedimientos para tratar las dificultades de aprendizaje.

- Uso y utilización de diversos medios, incluidas las nuevas tecnologías y sus posibilidades para el desarrollo del currículum y la enseñanza.
- Formación en habilidades y disposiciones para analizar y reflexionar sobre la propia enseñanza, así como en disposiciones y procesos de trabajo cooperativo, respondiendo así a las exigencias de nuevos conocimientos y capacidades que plantea la descentralización del currículum.

En el Informe sobre la 'Formación Inicial del profesorado y transición a la vida laboral' elaborado por el MECD en el 2003, en el que se analiza la formación inicial de los docentes en los distintos países de la unión europea, se destaca la necesidad de la adquisición de destrezas en cinco áreas dentro de su formación: la familiarización y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), no limitándose la formación a la enseñanza de su uso, sino a promover en ellos una actitud crítica respecto de las TIC; la gestión y administración para favorecer su implicación en las tareas no docentes; la integración de alumnos con necesidades educativas especiales; el Trabajo con grupos multiculturales; y por último, la gestión del comportamiento, sobre todo en relación a los problemas de disciplina que están surgiendo en las aulas.

Lasley y Payne (1991) plantean tres modelos del currículum en la formación del profesorado, modelo integrado, modelo colaborativo y modelo segmentado.

El modelo *integrado* se caracteriza por la ausencia de territorios disciplinares, existiendo una profunda interconexión conceptual y estructural entre los diferentes cursos para conseguir unas metas interdisciplinares. Requiere un elevado nivel de compromiso entre el profesorado, que debe atender a la interacción del conocimiento, en relación a la génesis de las ideas y su relación con las diferentes asignaturas. Una limitación de este modelo es la dificultad de poner en relación a un grupo de profesores de Universidad para desarrollarlo, así como el consumo de tiempo.

El currículum *colaborativo* pretende relacionar la especialización con la integración. El currículum se segmenta en cursos, cuyas partes están interrelacionadas, de forma que aún permanezcan cursos específicos de disciplinas, la integración se lleva a cabo en temas concretos. El profesorado es especialista consciente, que sintetiza datos provenientes de otras áreas del currículum.

El currículum *segmentado* es el modelo más común, y se configura por cursos débilmente conectados entre sí, de tal forma que se espera que sean los

estudiantes quienes realicen la integración por sí mismos. El currículum segmentado aparece en dos formas: concurrente y consecutivo. En la primera, los estudios profesionales, la formación en contenidos, y la formación general se presentan al mismo tiempo. En el modelo consecutivo se proporciona a los profesores en primer lugar conocimiento general y especializado, y los conocimientos profesionales (pedagógicos) se dan a continuación.

Se puede distinguir de manera generalizada en todas las propuestas curriculares de formación del profesorado dos tipos de contenidos; por un lado, los contenidos de carácter científico, también calificados de cómo educación general, relativos a la fundamentación filosófica, psicológica y sociológica de la enseñanza y a las metodologías para la enseñanza de diversas disciplinas, y por otro, aquellos contenidos que se dedican a la práctica docente y técnicas de enseñanza.

Dentro de esta dualidad de contenidos, de carácter científico por un lado y práctico por otro; en los planes de formación de maestros en las asignaturas troncales los contenidos de carácter científico se articulan los contenidos en dos, de una parte aquellos conocimientos de fundamentación básica de carácter psicológico y sociológico, relativos a la teoría general de la enseñanza y currículum, organización y tecnología educativa, y de otra parte, los contenidos específicos referidos a las distintas áreas de conocimiento que constituyen el currículum.

Como pormenoriza Escudero (1994), los contenidos del currículum de las distintas especialidades de magisterio se articulan en torno a cinco ámbitos teóricos de formación: contenidos de carácter científico (educación general); fundamentación filosófica; fundamentación psicológica; fundamentación sociológica; y, metodologías para la enseñanza de diversas disciplinas o áreas.

Aunque, como opinan Montero y Vez (1990), las diferentes disciplinas o especialidades incorporan unas estructuras de conocimiento específicas que han de ser conocidas por los profesores; el modelo que se sigue en la formación de maestros actualmente es un modelo *semiprofesionalizado* y académicamente empobrecido, como consecuencia de esto, los maestros obtienen escaso conocimiento sobre la estructura sustantiva y sintáctica de la materia en el proceso de formación.

6. LA INCESANTE BÚSQUEDA DE LA CALIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL

La cuestión más importante de la Universidad actual es su adaptación a los cambios que la sociedad le exige, tanto en relación a las enseñanzas que imparte como a la investigación que realiza. El Libro Blanco sobre la Educación y la Formación de la Comisión Europea precisa cuales han sido los tres grandes impactos de nuestro tiempo sobre el mundo de la educación: la emergencia de la sociedad de la información que está transformando la naturaleza del trabajo y de la organización de la producción; el fenómeno de la mundialización que incide sobre las posibilidades de creación de empleo, y, finalmente, la revolución científico-técnica, que crea una nueva cultura y que plantea acuciantes cuestiones éticas y sociales.

Desde su inicio, las universidades han procedido tanto a difundir conocimientos como a preparar para la vida profesional; es, por tanto, aconsejable contemplar la Universidad como una institución cuyas actividades se destinan, en gran parte, directamente al enriquecimiento intelectual, moral y material de la sociedad (ya sea ésta local, nacional o global) a través de la formación de sus ciudadanos y de la realización de tareas de investigación y de aplicación de sus resultados. Una segunda observación apunta a que el aprendizaje especializado antes citado no se adquiere ya únicamente en la Universidad o en otras instituciones de enseñanza superior: es necesario complementarlo con la propia práctica profesional (Bricall, 2000).

La formación del profesorado constituye sin duda un factor de notable incidencia en la calidad del sistema educativo. Con la puesta en marcha de la LOGSE se producen importantes modificaciones en la formación inicial de los docentes y se insiste en la importancia de su formación permanente. La formación inicial, entendida como la titulación académica requerida para ejercer la docencia en los distintos niveles educativos, es la misma para todo el Estado, exigiéndose requisitos distintos en función del nivel educativo al que se opte. Posteriormente, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 2002, establece que la formación inicial básica del profesorado debe nutrirse no sólo de la formación exhaustiva y específica en las materias que han de ser enseñadas, sino también de una apropiada formación pedagógica y didáctica que debe adquirirse tanto desde una perspectiva teórica, como a través de la práctica docente; al igual que de una formación base relativa a las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad.

Por otra parte, el *Consejo Escolar del Estado*, en su Informe 2000-2001, considera que la formación inicial de los profesores ha de estar orientada por los fines y objetivos de la Educación. En tal sentido, las leyes que rigen el

sistema educativo español han ido incorporando una serie de componentes formativos para los que el profesorado debería formarse, además de poder obtener una cualificación en cada uno de ellos. Cabe destacar entre ellos, la actividad tutorial –parte de la función docente–, la investigación en el aula o la autoevaluación de programas, profesores y centros educativos. Junto a ello, el profesorado debería lograr competencias específicas para atender a su alumnado en un contexto pluricultural, respetando su diversidad y favoreciendo los procesos de identidad y pertenencia.

Con la aprobación de la LOGSE se producen cambios profundos en la formación del profesorado de los niveles de educación infantil y primaria; la necesidad del nuevo título de maestro para el ejercicio profesional en estas etapas, que corresponde a una titulación universitaria de primer ciclo, con una duración de tres cursos académicos, pretende garantizar una auténtica formación pedagógica de los nuevos profesores, preparando bien para la docencia general en la educación infantil o primaria, bien para la atención de un colectivo específico de alumnos (educación especial o audición y lenguaje), bien para determinadas áreas (lengua extranjera, educación física o música). El título de Maestro puede obtenerse en sus distintas especialidades: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje.

Según las directrices generales de los planes de estudio de Magisterio, comunes a todas las universidades, dichos estudios no pueden tener una carga lectiva global inferior a 180 créditos; el tiempo de enseñanza puede oscilar entre 20 y 30 horas semanales, incluidas las prácticas; y en ningún caso la carga lectiva de la enseñanza teórica puede superar las 15 horas semanales.

El programa de estudios del título de maestro se basa en una serie de asignaturas relacionadas con las áreas de enseñanza que los futuros maestros deberán impartir, así como en materias de contenido psicopedagógico que atienden a las necesidades diferenciales de este alumnado en cada una de las especialidades; consta además de un periodo de práctica docente en centros de educación infantil o de educación primaria.

Los planes de estudio se configuran en base a materias troncales, materias obligatorias de universidad, materias optativas y materias de libre configuración por parte del alumno. Las materias troncales comunes constituyen la formación psicopedagógica del futuro maestro. Un 40% de las materias del currículum denominadas troncales vienen predefinidas en contenidos, dependencia del área científica y entidad crediticia. Las Universidades tienen la capacidad para organizar el 60% del conjunto del

currículum formativo, entre materias obligatorias y materias optativas en cada una de las especialidades.

Las materias que constituyen el núcleo básico de los programas de estudio, sin perjuicio de la autonomía de las universidades, son las denominadas troncales comunes:

☞ Materias comunes: Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial; Didáctica General; Organización del Centro Escolar; Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar; Sociología de la Educación; Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación; Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación; y *Practicum* o conjunto de prácticas de iniciación docente, cuya duración mínima es de 320 horas

Además de estas materias comunes, existen materias de obligada inclusión en función de cada una de las especialidades, denominadas troncales de especialidad, también comunes para todo el territorio nacional. Las materias según las especialidades son:

☞ Educación infantil: conocimiento del medio natural, social y cultural; desarrollo de la expresión musical y su didáctica; desarrollo de la expresión plástica y su didáctica; desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica; desarrollo del pensamiento matemático y su didáctica; desarrollo psicomotor; literatura infantil; y prácticas.

☞ Educación primaria: ciencias de la naturaleza y su didáctica; ciencias sociales y su didáctica; educación artística y su didáctica; educación física y su didáctica; idioma extranjero y su didáctica; lengua y literatura y su didáctica; matemáticas y su didáctica; y prácticas.

☞ Lengua extranjera: conocimiento del medio natural, social y cultural; educación artística y su didáctica; educación física y su didáctica; matemáticas y su didáctica; lengua y literatura y su didáctica; idioma extranjero y su didáctica; fonética; lingüística; morfosintaxis y semántica (del idioma extranjero correspondiente); y prácticas.

☞ Educación física: conocimiento del medio natural, social y cultural; educación física y su didáctica; matemáticas y su didáctica; lengua y literatura y su didáctica; idioma extranjero y su didáctica; aprendizaje y desarrollo motor; bases biológicas y fisiológicas del movimiento; educación física y su didáctica; teoría y práctica del acondicionamiento físico; y prácticas.

☐ Educación musical: conocimiento del medio natural, social y cultural; didáctica de la expresión musical; educación física y su didáctica; matemáticas y su didáctica; lengua y literatura y su didáctica; idioma extranjero y su didáctica; agrupaciones musicales; formación rítmica y danza; formación vocal y auditiva; historia de la música y del folklore; lenguaje musical; y prácticas.

☐ Educación especial: aspectos didácticos y organizativos de la educación especial; aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia auditiva; aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia mental; aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia motórica; aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual; educación física en alumnos con necesidades educativas especiales; expresión plástica y musical; trastornos de conducta y de personalidad; tratamientos educativos de los trastornos de la lengua escrita; y prácticas.

☐ Audición y lenguaje: anatomía, fisiología y neurología del lenguaje; aspectos evolutivos del pensamiento y el lenguaje; desarrollo de habilidades lingüísticas; lingüística; psicopatología de la audición y del lenguaje; sistemas alternativos de comunicación; tratamiento educativo de los trastornos de la audición y del lenguaje; tratamiento educativo de los trastornos de la lengua oral y escrita; y prácticas.

Actualmente como resultado del proceso de Bolonia y la incorporación de nuestro país al Espacio Europeo de Educación Superior, deben llevarse a cabo algunos cambios en la actual titulación que cualifica a los futuros docentes de Educación Infantil y Educación Primaria. Estos cambios deben implicar la ampliación del contenido y del alcance de la formación para estos niveles educativos, mediante la introducción de una licenciatura. La duración, materias y metodologías de esta formación están siendo actualmente debatidas.

7. LOS PLANES DE ESTUDIO DE LAS ESPECIALIDADES DE MAGISTERIO EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Si recurrimos a los antecedentes históricos y a la instauración de este título de maestro, tenemos que remontarnos al año 1990 en el que, ante la reforma educativa y la implantación progresiva de la LOGSE, se genera la necesidad de formar a los profesionales que reclamaría el nuevo sistema educativo. La LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre) en su artículo 16 dictamina que la Educación Primaria será impartida por maestros, y alude a que la enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros, etc., serán impartidas por maestros con la especialización

correspondiente. Por tal motivo, con esta nueva Ley se produce una reforma en la formación inicial del profesorado para adecuarla a ella, operándose mediante el R.D. 1440/91, que establece el título de maestro, con el rango de Diplomatura en diversas especialidades.

Cuando la Facultad de Ciencias de la Educación presentó los planes de estudio de las titulaciones de Magisterio para su aprobación, realizó una memoria de objetivos referidos al Título de Magisterio en general y de cada una de las Titulaciones. Los principios de los que se parte y que conforman las metas en las que se sustenta la formación de todos y cada uno de los títulos de maestro son los siguientes:

↳ El maestro es considerado como formador, orientador y guía de la experiencia escolar y la enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Su formación inicial debe ir más allá de la simple instrumentalización técnica. Tal y como demanda actualmente la sociedad debe ser una persona capacitada en la toma de decisiones y en el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

↳ Durante el periodo de formación inicial se le debe dotar de instrumentos conceptuales, metodológicos y materiales que le permitan investigar sobre lo que ocurre en la escuela. La LOGSE pide al maestro que adapte el currículum al contexto social en el que se desarrolla, es decir, que lo adapte al grupo al que va dirigido y a sus características internas y externas.

↳ La escuela, a través del Maestro, en su cometido de formar a las nuevas generaciones, presenta un modelo de currículum en el que se expresan intencionalidades y proyectos sociales concretos en los que el alumno se forma en valores y modelos. El talante democrático, ético, de contenido humano y social que imprima el maestro al desarrollo de su currículum constituirá un claro ejemplo formativo para el alumno.

↳ La institución universitaria es la encargada de formar a un Maestro no sólo en los contenidos, sino en los planteamientos metodológicos, en una visión intra e interdisciplinaria del currículum y en un proceso continuo de reflexión y toma de decisiones sobre su acción docente. En este modelo de maestro en el marco de la L.O.G.S.E. destacan un conjunto de necesidades formativas que se atenderán a través del desarrollo de los currículos que integran su plan de estudios.

Los contenidos que se plantean en los Títulos de Maestro se encuentran estructurados en torno a un peso equilibrado entre la formación psicopedagógica (30%), la formación en las diferentes áreas de conocimiento (40%) y la formación práctica (30%). Se aprecia una notoria diferencia entre

estos porcentajes y los hallados por Egbert (1985) en su estudio sobre los elementos básico de la formación del maestro Educación general y especializada (41,2%), Estudio pedagógicos (20,6%) y Prácticas (16,49%) donde se puede comprobar que en el nuevo título de maestro se da mayor peso a la formación práctica y psicopedagógica.

El maestro, en cualquiera de sus especialidades, es comúnmente considerado como elemento decisivo en el proceso educativo por cuanto éste se convierte en formador, orientado y guía de la experiencia escolar. Ha de relacionar su actividad con el contexto social o comunidad local, que debe conocer y analizar para hacer posible la significatividad de los aprendizajes de los estudiantes así como el desarrollo de currículos abiertos y adaptados a las características de los diferentes grupos a los que se dirige. Su toma de decisiones habrá de confirmar su singularidad personal en el proceso de intervención educativa (Guía de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2002-2003).

Presentamos a continuación los planes de formación de las distintas Titulaciones de Magisterio que se pueden cursar en la Universidad de Granada. La primera tabla que se presenta muestra la carga lectiva global por año académico, y se detallan los créditos correspondientes a materias troncales, obligatorias, optativas y de libre configuración.

Es necesario en este punto, antes de meternos de lleno en el análisis de los programas de magisterio, aclarar qué se entiende por *créditos de libre configuración*. Éstos son aquellos que los estudiantes pueden incorporar libremente a su expediente para completar la libre configuración de su currículo. Según directrices del Vicerrectorado de Ordenación Académica y Planes de Estudios de esta Universidad, “la libre elección no podrá incluir asignaturas con contenidos y duración análogos a los de otras que el estudiante tenga en su propio plan de estudios como troncales u obligatorias y haya superado. Tampoco podrán contabilizarse como créditos de libre elección los correspondientes a asignaturas que el estudiante haya tenido que cursar para el acceso a los estudios que realiza (por ejemplo, no podrán contabilizarse en una titulación de segundo ciclo los cursados en el primer ciclo de una titulación que da acceso a la segunda). En las enseñanzas de ciclo largo se permitirá el trasvase de créditos interciclos, en cualquier caso, los créditos de libre elección no impedirán el acceso al segundo ciclo en titulaciones de ciclo largo”. Los créditos de libre elección pueden cursarse mediante asignaturas optativas, ya que el exceso de créditos en optatividad pasa a formar parte de la libre elección, siempre que sean asignaturas completas.

1. Maestro especialidad Educación Infantil

El Plan de Estudios de Maestro, Especialidad de “Educación Infantil” en la Universidad de Granada se hace público por resolución 12 de julio de 2000, de acuerdo con el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, y se impartirá en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. El Consejo de Universidades resolvió la homologación de este Plan de estudios en el BOE nº 199, de 19 de agosto de 2000.

El Plan de estudios de Maestro Especialidad Educación Infantil se orienta a proporcionar a los futuros profesionales la debida formación en el conocimiento de las bases bio-psicosociales del niño de 0 a 6 años para elaborar estrategias didácticas adecuadas a las peculiaridades de esta etapa, dotándole al mismo tiempo de los contenidos científicos básicos que les permita 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 al trabajo con las familias como agentes subsidiarios de la educación infantil.

La carga lectiva global de la especialidad de Ed. Infantil es de 190 créditos, como queda distribuida en la siguiente tabla:

CICLO	CURSO	MATERIAS TRONCALES	MATERIAS OBLIGATORIAS	MATERIAS OPTATIVA	LIBRE CONFIGURACIÓN	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

Tabla 1. Carga lectiva global de Ed. Infantil

Las asignaturas troncales y obligatorias son las siguientes:

Curso	Asignatura	CrT	CrP
PRIMERO	DIDÁCTICA GENERAL	6	3
	PSICOLOGÍA DE LA EDUC.Y DEL DESARR.EN EDAD ESCOLAR	6	3
	DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA Y SU DIDÁCTICA	2	4
	DESARROLLO PSICOMOTOR	3	3
	FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	3	1,5
	EDUCACIÓN MATEMÁTICA INFANTIL	2	2,5
SEGUNDO	DESARROLLO HABILID.LINGÜÍSTICAS Y SU DIDÁCTICA	8	4
	BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	6	3
	ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR	3,5	1
	DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN MUSICAL Y SU DIDÁCTICA	5	1
	CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, CULTURAL Y SOCIAL	4	2
	FUNDAMENTOS DIDAC.Y ORGANIZ. EDUCACIÓN INFANTIL	3	1,5
TÉCNICAS DE EDUCACIÓN MOTRIZ EN EDADES TEMPRANAS	1,5	3	

TERCERO	EDUCACIÓN MUSICAL INFANTIL	2,5	2
	FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL	3	1,5
	PRÁCTICUM I	0	12
	PRÁCTICUM II	0	20
	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	4,5	0
	TEORÍA E INSTITUCIONES CONTEMPORANEAS DE EDUCACIÓN	3,5	1
	NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN	2,5	2
	DESARROLLO DEL PENSAMIENTO MATEMAT.Y SU DIDÁCTICA	3	3
	LITERATURA INFANTIL	3,5	1

Tabla 2. Asignaturas troncales y obligatorias en Ed. Infantil

Las asignaturas optativas se relacionan en la siguiente tabla

Curso	Asignatura	CrT	CrP
1º	EDUCACIÓN PARA LA SALUD Y EL CONSUMO	3	3
	EDUCACIÓN NUTRICIONAL	4	2
	EDUCACIÓN PARA LA PAZ	4	2
	DESARROLLO DE LA CREATIVID.PLAST.Y VISUAL INFANTIL	2	4
2º	PROCESOS PSICOLOGICOS BÁSICOS	4	2
	HISTORIA DE LA INFANCIA Y SU ESCOLARIZACIÓN	6	0
	SOCIOLOGÍA Y ESCUELA DEMOCRÁTICA	4	2
3º	BASES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	4	2
	PSICOPATOLOGÍA INFANTIL	3,5	1
	TEATRO INFANTIL	3	3

Tabla 3. Asignaturas optativas en Ed. Infantil

2. Maestro Especialidad Educación Primaria

El Plan de Estudios de Maestro, Especialidad de “Educación Primaria” en la Universidad de Granada se hace público por resolución 25 de enero de 2001, de acuerdo con el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, y se impartirá en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. El Consejo de Universidades resolvió la homologación de este Plan de estudios en el BOE nº 39, de 14 de febrero de 2001.

El Plan de estudios de Maestro Especialidad Educación Primaria 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 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 en la educación de los niños, favoreciendo actitudes positivas hacia el reconocimiento de su papel como agente de transformación y cambio social.

La carga lectiva global de la especialidad de Ed. Primaria es de 190 créditos.

CICLO	CURSO	MATERIAS TRONCALES	MATERIAS OBLIGATORIAS	MATERIAS OPTATIVA	LIBRE CONFIGURACIÓN	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

Tabla 4. Carga lectiva global de Ed. Primaria

Las asignaturas troncales y obligatorias para esta especialidad son:

Curso	Asignatura	CrT	CrP
PRIMERO	DIDÁCTICA GENERAL	6	3
	PSICOLOGÍA DE LA EDUC.Y DEL DESARR.EN EDAD ESCOLAR	6	3
	MATEMÁTICAS Y SU DIDÁCTICA	4,5	4,5
	EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU DIDÁCTICA	2,5	2
	EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA	2,5	2
	ARTE Y CULTURA ANDALUZA Y SU DIDÁCTICA	3,5	1
	LENGUA INSTRUMENTAL	3	3
	LAS ARTES VISUALES, LA IMAGEN Y EL DISEÑO EN EDUC.	1	3,5
SEGUNDO	LENGUA Y LITERATURA Y SU DIDÁCTICA	8	4
	BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	6	3
	CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y SU DIDÁCTICA	6	3
	CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA	6	3
	ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR	3,5	1
	CURRÍCULO DE MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA	2	2,5
TERCERO	PRÁCTICUM I	0	12
	PRÁCTICUM II	0	20
	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	4,5	0
	TEORÍA E INSTITUCIONES CONTEMPORANEAS DE EDUCACIÓN	3,5	1
	NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN	2,5	2
	IDIOMA EXTRANJERO Y SU DIDÁCTICA. (INGLÉS)	3,5	1
	IDIOMA EXTRANJERO Y SU DIDÁCTICA. (FRANCÉS)	3,5	1
	EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL	3	1,5

Tabla 5. Asignaturas troncales y obligatorias en Ed. Primaria

Para esta especialidad las asignaturas optativas son:

Curso	Asignatura	CrT	CrP
1º	EL HECHO RELIGIOSO Y CRISTIANO	4	2
	LITERATURA INFANTIL Y EDUCACIÓN LITERARIA	4	2
	CREACIÓN ARTÍSTICA EN PAPEL, ESCENOGRAFIA Y SU DIDAC.	4	2
	EL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA Y SU DIDÁCTICA	4	2
2º	PROGRAMAS INTERVENCIÓN PARA ADQUISIC. HABILID. COG. SOC. Y AFECT.	3	3
	ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS	3,5	1

3º	DIDÁCTICA DE LA RELIGIÓN	4	2
	ENSEÑANZA Y RESOLUCION DE PROBLEMAS EN MATEMÁTICAS	3	3
	METODOS, DISEÑOS Y TECNICAS DE INVEST. PSICOL.	4	2
	ORIENTACIÓN ESCOLAR Y TUTORÍA	4	2
	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES	4	2

Tabla 6. Asignaturas optativas en Ed. Primaria

3. Maestro Especialidad Educación Especial

El Plan de Estudios de Maestro, Especialidad de “Educación Especial” en la Universidad de Granada se hace público por resolución 12 de julio de 2000, de acuerdo con el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, y se impartirá en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. El Consejo de Universidades resolvió la homologación de este Plan de estudios en el BOE nº 199, de 19 de agosto de 2000.

El plan de estudios del Maestro Especialidad Educación Especial se orienta en 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 metodológicas adaptadas a este tipo de niños y tratamiento en este ámbito de la educación especial. Igualmente trata 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 otros profesionales especializados que prestan su apoyo técnico.

La carga lectiva global de la especialidad de Ed. Especial es la siguiente:

CICLO	CURSO	MATERIAS TRONCALES	MATERIAS OBLIGATORIAS	MATERIAS OPTATIVA	LIBRE CONFIGURACIÓN	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

Tabla 7. Carga lectiva global de Ed. Especial

Asignaturas troncales y obligatorias:

Curso	Asignatura	CrT	CrP
PRIMERO	DIDÁCTICA GENERAL	6	3
	PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DEL DESARROLLO EN EDAD ESC.	6	3
	ASPECTOS EVOLY EDUC. DE LA DEFICIENCIA MENTAL	6	3
	ASPECTOS EVOL. Y EDUC. DE LA DEFICIENCIA	4	2

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

Tabla 8. Asignaturas troncales y obligatorias en Ed. Especial

Asignaturas optativas

Curso	Asignatura	CrT	CrP
1º	LA INTEGRACIÓN A TRAVES DE LAS ARTES PLAST.Y VISU.	3	3
	PSICOLOGÍA DE LA PERSONALIDAD	4	2
	LA MUSICA EN EDUCACIÓN ESPECIAL	4	2
2º	INTERVENCIÓN PREVENTIVA Y ESTIMULACIÓN PRECOZ	4	2
	TECNICAS DE MEDICIÓN Y EVALUACIÓN ESCOLAR	4	2
	JUEGOS MOTRICES APLICADOS A LA EDUCACIÓN ESPECIAL	2	4
	PSICOLOGÍA SOCIAL	4	2

Tabla 9. Asignaturas optativas en Ed. Especial

4. Maestro Especialidad Educación Física

El Plan de Estudios de Maestro, Especialidad de “Educación Física” en la Universidad de Granada se hace público por resolución 25 de enero de 2001, de acuerdo con el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, y se impartirá en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. El Consejo

de Universidades resolvió la homologación de este Plan de estudios en el BOE nº 39, de 14 de febrero de 2001.

El plan de estudios de Maestro Especialidad Educación Física se orienta a proporcionar a los futuros profesionales una formación científica específica que les proporcione los conocimientos necesarios para elaborar y aplicar el Diseño Curricular Base propio del Área de Educación Física. 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.

Carga lectiva global de la especialidad de Ed. Física

CICLO	CURSO	MATERIAS TRONCALES	MATERIAS OBLIGATORIAS	MATERIAS OPTATIVA	LIBRE CONFIGURACIÓN	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

Tabla 10. Carga lectiva global de Ed. Física

Asignaturas troncales y obligatorias

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

EXPRESIÓN CORPORAL Y SU DIDÁCTICA	2	4
-----------------------------------	---	---

Tabla 11. Asignaturas troncales y obligatorias en Ed. Física

Asignaturas optativas

Curso	Asignatura	CrT	CrP
1º	EDUCACIÓN FÍSICA BASICA	2,5	2
	PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR	3,5	1
	NUTRICIÓN,SALUD ACTIV.FISICA:IMPLICAC.DIDACTICAS	3	3
	EL MOVIMIENTO Y EL RITMO EN LAS ARTES PLASTICAS	2,5	2
2º	DANZA Y JUEGOS POPULARES ESPAÑOLES	2	4
	DIDÁCTICA DE LOS DEPORTES INDIVIDUALES	2	4
	ACTIVIDAD FÍSICA PARA EL OCIO Y EL TIEMPO LIBRE	2	4
	DIDÁCTICA DE LOS DEPORTES COLECTIVOS	2	4

Tabla 12. Asignaturas optativas en Ed. Física

5. Maestro Especialidad Lengua Extranjera

El Plan de Estudios de Maestro, Especialidad de “Lengua Extranjera” en la Universidad de Granada se hace público por resolución 25 de enero de 2001, de acuerdo con el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, y se impartirá en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. El Consejo de Universidades resolvió la homologación de este Plan de estudios en el BOE nº 39, de 14 de febrero de 2001.

El Plan de Estudios de Maestro Especialidad Lengua Extranjera se orienta a proporcionar a los estudiantes los conocimientos que les permitan crear situaciones de aprendizaje natural que posibiliten a los niños la adquisición subconsciente del idioma: usándolo en clase como lengua de instrucción y proponiendo tareas comunicativas, reales y auténticas que faciliten la adquisición de destrezas comunicativas orales y escritas. Igualmente, se les enseña el empleo de técnicas didácticas y procedimientos variados que proporcionen 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 las 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.

Carga lectiva global de la especialidad de Lengua Extranjera

CICLO	CURSO	MATERIAS TRONCALES	MATERIAS OBLIGATORIAS	MATERIAS OPTATIVA	LIBRE CONFIGURACIÓN	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

Tabla 13. Carga lectiva global de Lengua Extranjera

Asignaturas troncales y obligatorias

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

Tabla 14. Asignaturas troncales y obligatorias en Lengua Extranjera

Asignaturas optativas

Curso	Asignatura	CrT	CrP
1º	ASPECTOS SOCIOCULTUR.DE LA L. FRANCESA IMPL DIDACT	6	2
	CULTURA ANGLOAMERICANA	6	2
	LITERATURA ESPAÑOLA	2	2,5
2º	HISTORIA EUROPEA Y SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS	4	2
	SEGUNDO IDIOMA EXTRANJERO Y SU DIDÁCTICA (INGLÉS)	6	2
	SEGUNDO IDIOMA EXTRANJ.Y SU DIDÁCTICA (FRANCÉS)	6	2

	ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	3,5	1
3º	COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA EN LENGUA INGLESA	6	2
	COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA EN LENGUA FRANCESA	6	2

Tabla 15. Asignaturas optativas en Lengua Extranjera

6. Maestro Especialidad Educación Musical

El Plan de Estudios de Maestro, Especialidad de “Educación Musical” en la Universidad de Granada se hace público por resolución 25 de enero de 2001, de acuerdo con el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, y se impartirá en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. El Consejo de Universidades resolvió la homologación de este Plan de estudios en el BOE nº 39, de 14 de febrero de 2001.

El Plan de Estudios de Maestro Especialidad Educación Musical se orienta a 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 permita 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 trabaja.

Carga lectiva global de la especialidad de Ed. Musical

CICLO	CURSO	MATERIAS TRONCALES	MATERIAS OBLIGATORIAS	MATERIAS OPTATIVA	LIBRE CONFIGURACIÓN	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

Tabla 16. Carga lectiva global de Ed. Musical

Asignaturas troncales y obligatorias

Curso	Asignatura	CrT	CrP
PRIMERO	DIDÁCTICA GENERAL	6	3
	PSICOLOGÍA DE LA EDUC.Y DEL DESARR.EN EDAD ESCOLAR	6	3
	MATEMÁTICAS Y SU DIDÁCTICA	2	2,5
	LENGUAJE MUSICAL	3,5	1
	EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA	2,5	2
	FORMACIÓN INSTRUMENTAL	3	5
	FORMACÓN RÍTMICA Y DANZA	2,5	2
	LA MELODIA Y EL RÍTMO MUSICAL Y SU DIDÁCTICA	4	4

SEGUNDO	BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	6	3
	ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR	3,5	1
	LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA Y SU DIDÁCTICA	4	2
	FORMACIÓN VOCAL Y AUDITIVA	2,5	2
	CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL	3,5	1
	AGRUPACIONES VOCALES E INSTRUMENTALES	2	6
	HISTORIA DE LA MUSICA Y DEL FOLKLORE	4,5	0
TERCERO	PRÁCTICUM I	0	12
	PRÁCTICUM II	0	20
	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	4,5	0
	TEORÍA E INSTITUCIONES CONTEMPORANEAS DE EDUCACIÓN	3,5	1
	NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN	2,5	2
	DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL	4	4
	IDIOMA EXTRANJERO Y SU DIDÁCTICA (INGLÉS)	3,5	1
	IDIOMA EXTRANJERO Y SU DIDÁCTICA (FRANCÉS)	3,5	1

Tabla 17. Asignaturas troncales y obligatorias en Ed. Musical

Asignaturas optativas

Curso	Asignatura	CrT	CrP
1º	ACÚSTICA PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL	3	3
	DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DEL ARTE	4	2
	EXPRESIÓN PLÁSTICA TRIDIMENSIONAL Y SU DIDÁCTICA	1	3,5
2º	LA FORMA MUSICAL Y SU DIDÁCTICA	4	2
	MUSICA INCIDENTAL, CREATIV. MUSIC.Y NUEVAS TECNOLOG.	3	3
3º	EL CORO ESCOLAR	1	3,5
	TALLER DE CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS MUSICALES	1	3.5

Tabla 18. Asignaturas optativas en Ed. Musical

7. Maestro Especialidad Audición y Lenguaje

El Plan de Estudios de Maestro, Especialidad de “Audición y Lenguaje” en la Universidad de Granada se hace público por resolución 8 de marzo de 2001, de acuerdo con el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, y se impartirá en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. El Consejo de Universidades resolvió la homologación de este Plan de estudios en el BOE nº 79, de 2 de abril de 2001.

El Plan de Estudios de Maestro Especialidad Audición y Lenguaje se orienta a 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 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.

Carga lectiva global de la especialidad de Audición y Lenguaje

CICLO	CURSO	MATERIAS TRONCALES	MATERIAS OBLIGATORIAS	MATERIAS OPTATIVA	LIBRE CONFIGURACIÓN	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

Tabla 19. Carga lectiva global de Audición y Lenguaje

Asignaturas troncales y obligatorias

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

Tabla 20. Asignaturas troncales y obligatorias en Audición y Lenguaje

Asignaturas optativas

Curso	Asignatura	CrT	CrP
1º	DISEÑOS PARA LA INVESTIGACIÓN DEL LENGUAJE	3,5	1
	LENGUAJE Y DISCAPACIDAD	3,5	1
2º	TRATAMIENTO DE PROBLEMAS DE HABLA Y VOZ	6	2
	COMUNICACION Y LENGUAJE CORPORAL	2	2,5
	LA EXPRESION PLASTICA COMO SISTEMA DE COMUNICACIÓN	1	3,5
	LA EXPRESION MUSICAL COMO SISTEMA DE COMUNICACIÓN	3,5	1
	PROFILAXIS E INTERVENCION TEMPRANA EN ALTERAC. LENG.	3,5	1
	EVALUACION AUDITIVA	3,5	1
3º	ALTERACIONES NEUROPSICOLÓGICAS DEL LENGUAJE	3,5	1

Tabla 21. Asignaturas optativas en Audición y Lenguaje

8. Los Complementos de Formación

Los alumnos y alumnas de Magisterio podrán cursar como asignaturas optativas los *complementos de formación* para el acceso a los estudios de segundo ciclo de las licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía. Estos complementos son los siguientes:

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

Tabla 22. Complementos de Formación

9. La Declaración Eclesiástica de Idoneidad

La Conferencia Episcopal Española ofrece a los estudiantes de magisterio la titulación de Declaración Eclesiástica de Idoneidad para impartir la enseñanza religiosa en los Centros Educativos; las asignaturas que deben cursar son las siguientes:

Curso	Asignatura	CrT	CrP
2º	EL HECHO RELIGIOSO Y CRISTIANO	4	2
	DIDÁCTICA DE LA RELIGIÓN	4	2

	EL MENSAJE CRISTIANO.SÍNTESIS DE LA FE CRISTIANA	4	2
--	--	---	---

Tabla 23. Declaración Eclesiástica de Idoneidad

10. El prácticum

El prácticum es una materia de carácter troncal que en magisterio consta de dos tramos diferentes (MI y MII), y se desarrollan de manera continuada a lo largo del primer cuatrimestre del curso. Supone una toma de contacto reflexiva con la realidad educativa, y una oportunidad real para el acceso al mundo de trabajo.

La formación inicial de un futuro maestro requiere, de acuerdo con Zabalza y Cid (1998:20), una estructura que contenga segmentos teóricos y aplicados, por una parte, y segmentos de prácticas de campo, por otro. Para referirse a este último componente, la legislación española ha utilizado la denominación de Prácticum. Se refiere exclusivamente a esa parte del Plan de formación en que los estudiantes se incorporan a escenarios profesionales reales para experimentar el trabajo profesional que en su día le corresponderá plenamente.

La reforma de los planes de estudios de las titulaciones de Maestro incorporo en todo el Estado la asignatura Prácticum como materia troncal con un peso académico de 32 créditos configurándola como la materia mas importante de la carrera, en cuanto proporciona al futuro docente los elementos contextualizadores y referenciales de la práctica para hacer funcional el conocimiento teórico-practico aprendido a través de cada una de las materias, además de la posibilidad única de integrar en una nueva estructura de conocimiento profesional los conocimientos disgregados acumulados durante toda la formación inicial.

El Prácticum de Magisterio constituye una etapa de formación contemplada en los diferentes planes de estudios como una asignatura troncal que se estructura en distintos periodos de estancia en centros educativos. Simultáneamente a la estancia en centros, los alumnos asisten en la Facultad a unos seminarios semanales en los que se desarrolla un programa de trabajo específico de formación conectado a las experiencias de formación en la práctica.

El Prácticum de Magisterio consta de dos tramos diferentes, uno generalista (M-I) y otro especialista (M-II). Estas prácticas se desarrollan de forma continuada a lo largo del primer cuatrimestre del tercer curso de carrera.

Características tramo M-I:

- Duración de seis semanas
- Se favorece el aprendizaje de destrezas y habilidades que permitan al futuro maestro enfrentarse al aula
- Con el se cubren doce créditos
- Se asigna un supervisor que guía al alumno durante su estancia en el centro así como en la memoria de prácticas
- El programa de supervisión M-I incluye los objetivos y contenidos básicos de carácter específicos del Plan del Prácticum, la metodología a seguir en los seminarios, así como las estrategias de evaluación
- Seminario inicial una semana antes de comenzar las prácticas
- Seminarios intermedios de supervisión
- La metodología de los seminarios se basa en estrategias de adquisición de información y actividades de contraste y reflexión sobre la experiencia práctica
- Para aquellos alumnos que realicen sus prácticas a más de 75 Km. de la Universidad existen los seminarios virtuales
- Seminario final al finalizar el periodo de prácticas

Características del tramo M-II:

- Duración de ocho semanas
- Tramo de carácter específico
- Se cubren veinte créditos
- Se asigna un supervisor, igual que en el tramo M-I
- El programa de supervisión M-II incluye los objetivos y contenidos básicos de carácter específico del Plan de Prácticum, la metodología a seguir en los seminarios, así como las estrategias de evaluación.
- Se realiza un seminario inicial
- Igualmente se celebran seminarios intermedios
- La metodología de los seminarios es similar a la del primer tramo

La tarea docente supone además un aprendizaje y actualización permanente, “máxime cuando los vertiginosos y significativos cambios en la realidad sociocultural, en los contenidos de los programas, en las actitudes de los alumnos, en los avances científicos y técnicos, en los métodos, etc. constituyen un desafío a la función educadora” (Tébar, 2003, p. 191).

III. BASES PARA LA PROFESIONALIZACIÓN

1. EL NUEVO PERFIL PROFESIONAL DEL MAESTRO

Las reformas llevadas a cabo en la formación docente a partir de los años 70 son impulsadas por la búsqueda de la calidad en la enseñanza, tanto en su aspecto académico como profesional, y la adecuación a las nuevas demandas que se plantean en el desarrollo de la función docente, nuevos problemas y exigencias sociales. Debido a los rápidos cambios sociales que estamos experimentando, se reclama una educación diferente y se exige al profesor otras habilidades, competencias y destrezas, y un más amplio y diferenciado conocimiento.

Los programas de formación inicial están pasando un tiempo de revisión, es necesario responder a las necesidades sociales del hoy y del mañana, incorporar el uso intensivo de las TICs, participación de los maestros en la planificación y aplicación de los programas de prácticas (la responsabilidad de la formación recae cada vez más en los propios profesionales), creación de comunidades de práctica para la formación en preservicio y la formación continua.

“la Comisión desea poner claramente de relieve que esas nuevas tecnologías están generando ante nuestros ojos una verdadera revolución que afecta tanto a las actividades relacionadas con la producción y el trabajo como a las actividades ligadas a la educación y a la formación...Así pues, las sociedades actuales son de uno u otro modo sociedades de información en las que el desarrollo de las tecnologías puede crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y del saber” (Delors, 1996:198)

En los últimos diez años se han emprendido reformas en el sistema de formación de profesores impulsadas para posibilitar la movilidad de los alumnos durante su periodo formativo por los distintos países de la Unión Europea y proporcionar una respuesta adecuada a los retos de acreditación y homologación de títulos. Existe una gran preocupación para la formación de educadores para la nueva sociedad y un fuerte interés por definir las características del perfil curricular inicial de los futuros docentes.

Como expresa Delors (1996) “la importancia del papel del docente como agente de cambio, impulsando la comprensión y la tolerancia, nunca ha sido tan obvio como en la actualidad. Es probable que en el siglo XXI su importancia sea aún mayor”. (p.157)

Darling-Hammond (2001:14-15) en su texto “el derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos” hace una reflexión sobre las escuelas que deseamos en el futuro: “Las escuelas que imaginamos son lugares excitantes: donde habite el pensamiento y la reflexión, comprometedores y comprometidos. Lugares donde las cosas cobren significados. Que se parezcan a talleres, estudios, galerías, teatros, laboratorios, salas de prensa, espacios de investigación. Su espíritu ha de animar la indagación compartida. Los estudiantes de esas escuelas han de sentirse animados para asumir riesgos y pensar de manera independiente. Se comprometerán a iniciar proyectos y evaluar sus ideas y resultados, desarrollando un respeto disciplinado hacia su propio trabajo y el de los demás. Sus profesores habrían de funcionar más como adiestradores, mentores, consejeros y guías que como transmisores de información y guardianes del saber. Establecerán niveles altos de aprendizaje y apoyos consiguientes para alcanzarlos, armando puentes entre las metas del currículum como retos y las necesidades particulares de cada estudiante con sus talentos y estilos de aprendizaje. Su crecimiento y aprendizaje es continuo, pues enseñan en escuelas donde cada cual se siente contento de ser estudiante, o profesor; donde quieren estar; pues ambos pueden enseñar y aprender al tiempo”.

Toda reforma en la formación inicial del profesorado parte del modelo de profesional de la enseñanza que desea formar; este modelo de profesional ha de especificarse en relación a qué conocimientos, destrezas y actitudes ha de poseer de los diferentes ámbitos disciplinares. Por esto nos parece conveniente extraer de los principios de la LOGSE (1990) las funciones que deben asumir en el conjunto del sistema educativo los Maestros (Diplomado), en definitiva, para qué deben estar capacitados, estas funciones serían:

- ❖ Diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares
- ❖ Colaborar con el mundo exterior a la escuela haciendo de la experiencia educativa una experiencia socializadora
- ❖ Analizar el contexto en que se desarrolla su actividad; combinar la comprensividad de una enseñanza para todos con las diferencias individuales.

- ❖ Organizar la interacción de cada alumno/a con el objeto de conocimiento
- ❖ Mediar para que toda la actividad que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada uno de los alumnos/as en un trabajo cooperativo del grupo
- ❖ Ejercer las funciones de tutoría, orientación de los alumnos/as y evaluación de sus aprendizajes.

Como respuesta a la demanda social que requiere un profesorado “nuevo” para el desempeño de nuevas funciones del maestro se producen cambios en las destrezas que el profesorado debe adquirir para el ejercicio de su profesión. La LOGSE al estructurar las enseñanzas básicas de manera diferente provoca una reconsideración del título de maestro, que justifica las reformas estructurales que se producen en la formación del profesorado como adecuación a las exigencias demandadas. La creación de las especialidades de Magisterio (Ed. Musical, Ed. Física, Ed. Especial, Audición y Lenguaje, Lengua Extranjera) supuso una extraordinaria mejora en la formación, asemejando nuestro sistema al de los países de nuestro entorno. Existe una gran preocupación por la formación de educadores para la nueva sociedad y un fuerte interés por definir las características del perfil curricular inicial de los futuros docentes.

La preparación universitaria debe proveer al principiante de las destrezas, los conocimientos y habilidades propias de la profesión. Teniendo en cuenta el perfil profesional al que se apunta, la formación inicial supone algo más que unos estudios con un alto grado de “contenidos”, ya sean científicos, culturales, psicológicos o sociológicos; se hace necesaria una formación que permita no sólo impartir conocimientos, sino que capacite para elaborar proyectos curriculares que se adapten a las características y necesidades de sus escuelas y de los alumnos/as; y además capacite para generar el currículo dentro del contexto de la escuela de la que forme parte. Por tanto el futuro maestro necesita poseer: un conocimiento profundo del ciclo o etapa en que se va a trabajar; un conocimiento completo de la materia o materias que deba enseñar, así como la capacidad de realizar diseños disciplinares e interdisciplinares coherentes; una formación apoyada en una metodología adecuada al paradigma de profesor/investigador; la formación inicial debe aportar tanto el conocimiento de los componentes disciplinares como el conocimiento didáctico (de la enseñanza y el aprendizaje) así como una cultura tanto general como de ámbito nacional; es decir, el profesorado ha de contar con una formación de base fuerte sobre la que apoyar las especializaciones.

2. LOS PROFESIONALES DE LA DOCENCIA

Uno de los temas recurrentes en la literatura pedagógica actual es el de la profesionalización del profesor, tema que se considera íntimamente vinculado a la mejora de la calidad de la educación. El incremento de la calidad se ha transformado en uno de los principales problemas, una de las más acuciantes cuestiones que tiene planteada la sociedad de todo el mundo.

El profesor es la clave de la calidad, de que posea un suficiente y bien estructurado cuerpo de conocimientos compartido por toda la profesión, y de un compromiso claro y poderoso tanto con el aprendizaje de los estudiantes como con el desarrollo profesional continuo de los profesionales, quienes, de forma más o menos directa, se han de responsabilizar de ellos. Se está hablando realmente de la profesionalización de la enseñanza, una profesionalización que las concepciones establecidas por la sociología le niegan, declarándola una cuasi o semi-profesión (De Vicente, 2004).

Una enseñanza de calidad necesita de profesionales altamente preparados. Preguntarse por la profesionalización de los trabajadores de la enseñanza es, sin embargo, aterrizar en un tema que despierta a la par muchas dudas y un alto interés; porque se empieza por no tener claro el significado de profesión y profesional, profesionalización y profesionalismo, y profesionalidad.

Definir qué es una profesión es difícil, porque el término designa una realidad compleja y, por ello ha recibido diferentes significados según los países o las épocas históricas. De manera general, se entiende que las características que posee una profesión son:

- Cumplimiento de una función social: una profesión es una ocupación que desempeña una función social crucial.
- Requiere un grado de habilidad: el ejercicio de esta función requiere un considerable grado de habilidad
- Situaciones complejas. La habilidad se ejerce en situaciones no rutinarias en las que se deben resolver problemas nuevos
- Requiere Sistematización del conocimiento: el conocimiento adquirido por la experiencia es insuficiente y hay que poseer un cuerpo de conocimiento sistemático
- Periodo de formación: la adquisición de la base de conocimiento, y de las habilidades específicas requiere un largo periodo de formación
- Socialización en valores: el periodo de formación implica también la socialización en los valores profesionales

- Código ético: estos valores tienden a centrarse en los intereses de los clientes y se ajustan explícitamente a un código ético
- Autonomía para la práctica: los profesionales deben tener libertad para hacer sus propios juicios sobre la práctica que es apropiada
- Autonomía Colectiva: la profesión debería hacer sentir su voz en la construcción de la política pública, controlar el ejercicio de las responsabilidades profesionales, y poseer un alto grado de autonomía con relación al estado
- Prestigio y remuneración económica: se hace imprescindible un amplio entrenamiento, responsabilidad y centralidad acompañado de un alto prestigio y una alta remuneración económica.

En este sentido, Shulman (1998) se ha referido a la enseñanza desde el interés del análisis de las relaciones entre formación y profesionalidad de modo que la caracteriza con los siguientes rasgos:

(a) Supone una obligación de *servicio a los otros* con una cierta “*vocación*” o que implica la construcción de una identidad profesional con un importante componente de compromiso social. Los docentes deben desarrollar una visión moral de su profesión que pueda dirigir y guiar su práctica. Los conocimientos específicos y las habilidades propias de la profesión deben ser mediadas por una matriz moral.

(b) Requiere la comprensión de un cuerpo bien delimitado de teorías o *conocimientos establecidos*. Para el ejercicio de la docencia es preciso el dominio de un cuerpo de conocimiento básico, construido académicamente, que legitima la intervención en las aulas.

(c) Junto a lo anterior, exige un cualificado *dominio de actuaciones prácticas*. Habilidades y estrategias que aseguran la intervención eficaz del docente.

(d) Obliga al desarrollo de una *reflexión continua* sobre la propia intervención en condiciones de inevitable incertidumbre. Es decir, no basta para el éxito la aplicación directa de los conocimientos aprendidos sino que es necesario desarrollar habilidades de adaptación y contextualización que permitan realizar las intervenciones más eficaces ante situaciones nuevas, singulares y, evidentemente, no previstas.

(e) Integra la necesidad de *aprender de la experiencia* como interacción de la teoría y la práctica. Los docentes deben desarrollar la capacidad de aprender de la experiencia contemplando sus propias prácticas.

(f) Mantiene una *comunidad profesional* que desarrolla la cualidad e incrementa el conocimiento. Ser docente es ser miembro de una profesión que tiene ciertas responsabilidades públicas con respecto a las prácticas individuales.

Lo importante de la visión de Shulman es que conecta perfectamente con la imagen que nutre la identificación del colectivo docente con su tarea: *función social* de la enseñanza, *equilibrio entre conocimiento teórico y conocimiento práctico*, *naturaleza artística* que requiere la complejidad y singularidad de la tarea y existencia de una *comunidad profesional* que incrementa el conocimiento.

Atendiendo al significado de profesional, no han sido pocos los listados de características que deberían reunir los trabajadores de una ocupación para que fueran considerados profesionales y para que dicha ocupación se calificara de profesión. Pratte y Rury (1991) resumen en cuatro los criterios que dan forma a la visión tradicional de una profesión: remuneración, status social, poder autónomo o autorizado, y servicio. Burbules y Densmore (1992) se centran en una lista de características que son típicas de ocupaciones que han sido tradicionalmente consideradas como profesiones, especialmente en Derecho y Medicina; estas características son: autonomía profesional; un conocimiento base claramente definido, altamente desarrollado, especializado y teórico; control de la instrucción, certificación y autorización de nuevos candidatos; poder legitimado especialmente en relación a la ética profesional; obligación al servicio público.

En cuanto a la distinción entre profesionalización (reconocimiento público de la profesión de la enseñanza y de los profesores como profesionales) y profesionalismo (los derechos y obligaciones de los profesores para tomar decisiones sobre su propio trabajo); Sockett (1990) distingue entre la profesionalización o proceso por el cual una ocupación llega a ser una profesión, y el profesionalismo, el cual describe la cualidad de la práctica.

Bourdoncle (1994) distingue el sentido del término profesionalización según se aplique a los siguientes ámbitos:

- 1- Al *status* de una actividad en sí misma y del grupo de personas que la ponen en práctica. Es algo más que el oficio.
- 2- A los *conocimientos y capacidades* que exige la actividad. Así profesionalización es el proceso de mejora de las capacidades y de racionalización de los saberes puestos en práctica, lo cual redundará en una mayor destreza y eficacia.
- 3- Al *individuo* o sujeto que se ha profesionalizado que domina cada vez mejor la actividad y responde a las normas establecidas colectivamente por el grupo profesional.

4- A la *formación*. Proceso fuertemente orientado hacia la actividad profesional, tanto en sus contenidos como en sus formadores.

Llegándose a considerar incluso diferentes formas de profesionalismo. El profesionalismo *clásico* se caracteriza por tener una base de conocimiento sistemático y especializado, un fuerte compromiso ético con el cliente, control autorregulado sobre el reclutamiento del personal, la selección y la formación de éste y, un código ético bien establecido desde el cual actuar. El profesionalismo *flexible* es aquel que se caracteriza por actuar bajo un desarrollo del sentimiento de comunidad profesional compartida, por una cultura de colaboración, y un diálogo continuo entre los miembros. Bajo el profesionalismo *práctico* subyacen expresiones como “práctica reflexiva”, conocimiento personal y conocimiento práctico personal. El profesionalismo *extendido* se caracteriza por el fomento de la relación ente colegas y de éstos con la comunidad (padres, asociaciones, ayuntamientos, etc), sus notas definitorias con la colaboración, el consenso y el diálogo. El profesionalismo *complejo* es aquel que poseen aquellas profesiones que se juzgan por la complejidad de las tareas que realizan, en este caso cuanto más complejas más profesionales serán. El profesionalismo *postmoderno* asume mayor responsabilidad para resolver los problemas de la enseñanza y contempla más oportunidades y expectativas sobre propósitos morales y éticos.

Sarramona (1995) hace una síntesis de varias propuestas y propone como características definitorias de la profesionalidad en las sociedades desarrolladas las siguientes:

1. Delimitación de un ámbito específico de actuación.
2. Preparación técnica y científica para resolver los problemas propios de su ámbito de actuación.
3. Compromiso de actualización y perfeccionamiento de los conocimientos y habilidades que le son propios.
4. Unos ciertos derechos sociales como individuo y como colectivo profesional
5. Autonomía en la actuación.
6. Compromiso deontológico con la práctica docente.

Entendemos que la dificultad estriba en la identificación de los profesionales de la educación, ¿quiénes son los profesionales de la educación? y ¿cuál es su función?.

Parece derivarse que las características que desfavorecen al profesionalización de la enseñanza son: aunque cumple una función social claramente reconocida ésta no está socialmente considerada; teniendo una

base de conocimientos y habilidades reconocidas, no parece que éstas sean lo suficientemente especializadas; carecemos de la fuerza y los valores como grupo profesional que nos proporcione autonomía práctica; por nuestra condición de funcionarios disponemos de poca autonomía para regular la profesión; la poca renumeración económica por el trabajo realizado

La enseñanza como campo de trabajo lucha por el reconocimiento social y que se contemple la enseñanza como profesión y a los docentes como profesionales. Se necesita por tanto para que la enseñanza adquiriera el grado de profesión un mayor reconocimiento social, una mejor preparación inicial y permanente.

No cabe duda de la necesidad de un cuerpo sistemático y bien estructurado de conocimiento que, en el caso de la enseñanza, se infiere de la investigación y se genera además por la acción práctica de los propios profesionales de la enseñanza

Sin duda, cuanto más claramente definidos estén los ámbitos propios de actuación de una profesión más fácil resultará determinar el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debería constituir su formación inicial. Más cuando resulta que el nivel y la claridad de la formación inicial de una profesión son factores que condicionan el prestigio social de la misma (Sarramona,).

Estamos ante una nueva visión del profesionalismo. Esta nueva visión de la enseñanza, del aprendizaje y del profesor requiere una reconstrucción del profesionalismo del profesor, quien ha de convertirse en alguien capaz de comprender una materia compleja desde la perspectiva de tener que aplicarla a estudiantes diversos; el profesor ha de saber lo necesario para poder llevar a cabo esta nueva visión de la práctica; y ello no podrá hacerlo desde procedimientos pre-empaquetados o transmitidos por medio de estrategias clásicas de entrenamiento; por el contrario, deberá poseer oportunidades de desarrollo profesional que sobrepasen la simple adquisición de nuevas habilidades y conocimientos, proporcionándoseles ocasiones para la reflexión crítica y la generación de nuevo conocimiento y creencias sobre el contenido, la didáctica y los aprendices. Hay que cambiar los viejos principios, normas y modelos de entrenamiento por nuevas imágenes sobre el qué, el cuándo y el cómo los profesores aprenden, lo que requiere un cambio político que ceda el control sobre el trabajo de los profesores y, en cambio, les capacite para se transformen en responsables de su propio aprendizaje (De Vicente, 2004).

3. LA BÚSQUEDA DE UN PROFESIONAL Y UNA PROFESIÓN

Es posible distinguir distintas visiones de la formación docente, de hecho en la literatura podemos encontrar desde visiones clásicas o románticas de la formación del profesorado, visiones modernas acordes con el rápido conocimiento acumulado desde los programas de investigación positivistas, y algunas otras visiones contemporáneas de la formación donde están conviviendo diversos modelos paradigmáticos.

A lo largo del tiempo han ido apareciendo distintas formas de entender la enseñanza, el profesor y su preparación, como pone de relieve De Vicente (2003): *“la formación del profesorado es un constructo que ha sufrido variaciones profundas en su concepción a lo largo del tiempo y que, a su vez, ha estado íntimamente relacionado con el de enseñanza, de manera que la idea que en cada época se haya tenido de ésta ha resultado ineludiblemente en una forma específica de pensar en aquella”*.

Posicionarse en una u otra tradición supone decantarse por una concepción de profesión y profesional en detrimento de las otras y por tanto adoptar una posición reduccionista del tema; la importancia de considerar cada uno de los modelos se deriva de los conceptos que subyacen a cada posición teórica y cómo estos se traducen en un modelo de profesor para el que se desarrollar un programa de formación. Podemos comprobar como tras las distintas perspectivas se sustentan modelos formativos muy diferentes entre sí que determina un modelo de escuela, de enseñanza y de profesor. Haciéndonos eco de las palabras del profesor Pérez Gómez (1988) consideramos que a cada una de estas imágenes o metáforas subyace una concepción de escuela y de la enseñanza, una teoría del conocimiento, su transmisión y aprendizaje, un concepto de las relaciones entre teoría y práctica, la investigación y la acción.

De todas formas, conviene advertir que los distintos modelos especificados en cada propuesta no son compartimentos estancos, categorías absolutas, fijas y cerradas, sino que su lectura tiene que ser mucho más flexible. Es difícil, por no decir imposible, encontrar una institución en la que se desarrolle fielmente alguno de los paradigmas aquí señalados. Además, es absolutamente improbable que los modelos cumplan de forma exacta y pura cada una de las características que les han atribuido. Sabemos que los límites entre las perspectivas son muchas veces difusos y los márgenes de indecisión bastante más amplios de lo que pudiera parecer. Tampoco podemos caer en el reduccionismo de contraponer unos modelos a otros, destacando las virtudes de unos frente a las limitaciones de los otros.

3.1. Las concepciones fundamentales de la práctica educativa según Tardif

Tardif (2004) identifica tres concepciones fundamentales de la práctica educativa; la primera relaciona la práctica educativa con un arte; la segunda, con una técnica guiada por valores; y la tercera, con una interacción.

La educación como *arte* es la concepción más antigua de la práctica educativa, procedente de la antigua Grecia, en ella se asocia la actividad del educador con un arte y la actuación de éste se puede asociar a la del artesano. El arte de educar corresponde a una actividad racional que no se sustenta en un saber riguroso; el educador no es un científico, su objetivo no consiste en conocer al ser humano sino contribuir al “desarrollo” de una forma humana que tiene en sí misma su propia finalidad (fines naturales, sociales e individuales del ser humano). El modelo de la práctica que sustenta esta concepción de la educación es actuar y formar en un contexto específico y con unos seres particulares dotados de potencialidades específicas; aplicada a la educación actual esta visión de la enseñanza se orientaría a la transmisión de conocimientos y valores considerados fundamentales.

La educación como *técnica* guiada por valores surge en los tiempos modernos y tiene su apogeo final en los siglos XIX y XX; la enseñanza se caracteriza por un lado, por ser una acción guiada por normas e intereses que se transforman en finalidades educativas y, por otro, en ser una acción técnica e instrumental que busca basarse en un conocimiento objetivo y en un control axiológicamente neutro de los fenómenos educativos. Estas dos formas de acción exigen dos tipos de saber: moral-práctico relativo a las normas y finalidades de la práctica educativa, y científico-técnico relativo al conocimiento y al control de los fenómenos educativos.

En “el nuevo humanismo” el ideal de maestro es aquel que combina con eficacia los medios y los fines; el docente se guía en la práctica por las teorías científicas existentes relativas a la educación, la naturaleza del niño, las leyes de aprendizaje y el proceso de enseñanza, pero ha de atender también las normas que orientan la práctica como valores, reglas, reglamentos o finalidades, que no siendo producto del pensamiento científico interfieren en la educación. El profesor es aplicador del conocimiento, ejecutor de propuesta externas (investigación); la investigación se encarga de generar conocimiento científico: comprobado, generalizable a todas las situaciones y contextos, universal.

La formación inicial dentro de esta orientación se basa en la transmisión de normas, principios y leyes, que constituyen la base del

conocimiento científico, y después en situaciones simuladas se le suministra las competencias docentes mínimas esenciales para el ejercicio de la profesión y luego todo lo visto en las situaciones simuladas debe aplicarse en la realidad del aula, se le permite que las aplique en situaciones reales.

La educación como *interacción* es la perspectiva promocionada desde el simbolismo interaccionista, la etnometodología, las teorías de la comunicación, la teoría de la racionalidad, etc. donde se ha llegado a entender al profesor y la escuela como fuentes esenciales de transformación social en la búsqueda de una sociedad más justa, más equitativa y, en una palabra, más humana.

Desde esta perspectiva se entiende la actividad educativa como una actividad de interlocución, de interacción lingüística, en la que se ponen a prueba ese “saber hablar”, “saber argumentar” que los griegos llamaban logos y que nosotros traducimos tradicionalmente por “razón”. Actualmente el concepto de interacción abarca un conjunto más amplio de actividades mediante las que los seres humanos actúan en función de los demás; en el plano de la educación la idea de interacción nos lleva a captar la naturaleza profundamente social del actuar educativo. Enseñar es entrar en el aula y colocarse ante un grupo de alumnos, esforzándose para establecer unas relaciones y desencadenar con ellos un proceso de formación mediado por una gran variedad de interacciones. La enseñanza se transforma de esta manera en un proceso de co-construcción de la realidad por los docentes y los alumnos.

La formación del profesorado se basaría, pues, en la creación y desarrollo de hábitos de indagación, proponiéndose la formación de profesores indagadores, innovadores e investigadores en la acción, de docentes como observadores participantes y tutores de sí mismos. Los personalistas han centrado su tesis en el uso del “sí mismo” como instrumento de enseñanza. El aprender a enseñar se convierte en un proceso de aprender a entender, desarrollar y utilizarse uno mismo efectivamente (Feiman-Nemser, 1990). El profesor es un facilitador capaz de crear el clima oportuno para que el aprendizaje se produzca, un conocedor de sus estudiantes individualmente considerados, de unos aprendices que se ven a su vez como agentes activos de su propio aprendizaje. La formación, pues, se centrará más en las experiencias de campo y en las mismas interrelaciones de los estudiantes de profesorado con sus formadores.

3.2. Las orientaciones en la formación inicial según Feiman-Nemser

La profesora Feiman-Nemser (1990) prefiere hablar de orientaciones para referirse al “conjunto de ideas acerca de las metas de la formación de los profesores y los medios para alcanzarlas, incluyendo además una visión de la enseñanza y el aprendizaje y una teoría sobre el aprender a enseñar”. Distingue cinco orientaciones: académica, práctica, tecnológica, personal y crítica. Aunque advierte que la «enseñanza reflexiva» *no* constituye una orientación, sino una disposición genérica que aparece en todas las propuestas aunque con distintas metas y para alcanzar diferentes objetivos. Y aunque afirma que éstas no determinan la estructura de los programas ni las políticas concretas de formación docente, sí orientan la finalidad de las acciones formativas e, indiscutiblemente, facilitan el análisis de su pertinencia (tomado de González Sanmamed, 1995).

En la Orientación Académica la enseñanza supone sobre todo la transmisión del conocimiento y el desarrollo de su comprensión. Se resalta la importancia de la preparación académica del profesor aunque se discute si el conocimiento de la materia que se necesita podrá adquirirse a través del estudio académico. Se refiere a continuación en ésta orientación a la línea de investigación promovida por Shulman y sus colaboradores desde la que se explora el conocimiento base que necesitan los docentes para el desempeño de su profesión (Shulman, 1986, 1987; Leinhardt y Smith, 1985; Wilson, Shulman y Richert, 1987). Como ejemplo de su desarrollo cita el “Academic Learning Program”.

La Orientación Práctica pone el énfasis en la primacía de la experiencia como fuente de conocimiento y como medio para aprender a enseñar. Cita el trabajo de Lampert (1985) relativo a cómo el profesor se ve obligado a resolver continuamente “dilemas prácticos”, y las aportaciones de Schön (1983,1987) que concibe al profesor como un “práctico reflexivo”, con una visión desde la que se ofrece una alternativa al aprendizaje por imitación, al primar la formación a través de la experiencia. El “Teachers for Rural Alaska Program” asume, básicamente, la filosofía de esta orientación.

Desde la Orientación Tecnológica aprender a enseñar supone la adquisición de principios y prácticas derivadas del estudio científico de la enseñanza. Se concibe al profesor como un técnico, y se defiende un modelo de entrenamiento totalmente estructurado que puede aplicarse a la adquisición de las distintas destrezas y conductas que se necesiten. Los programas de “Competency-Based Teacher Preparation” asumen estos principios y responden básicamente a las secuencias del modelo de entrenamiento: explicación y demostración de la teoría, oportunidad para practicar y recibir el

feedback, y transferencia a las situaciones reales del aula.

En la Orientación Personal el aprender a enseñar supone un proceso de aprendizaje para construir, desarrollar y utilizarse a uno mismo efectivamente. El profesor es un facilitador que crea las condiciones que conducen al aprendizaje. El “Personalized Teacher Education Program” siguiendo esta orientación, y a partir de los trabajos de Fuller (1969), fue diseñado para ayudar a los alumnos a resolver las preocupaciones sobre sí mismos como profesores. Otro programa que puede ejemplificar esta orientación es el “Advisement Program at Bank Street collage”.

La Orientación Crítica defiende que el profesor juega un importante rol en la reforma de la sociedad, siendo la Formación del Profesorado parte de una amplia estrategia encaminada a promover una sociedad más justa y democrática. Se combina una visión del progreso social con una crítica radical a la escuela. Encuadra en esta orientación el “New College Experiment” y el programa de “Student Teaching” de la Universidad de Wisconsin.

3.3. Las tradiciones de formación inicial según Liston y Zeicher

Siguiendo a Liston y Zeicher (1993) debemos destacar tres tradiciones en la formación docente: conservadora, progresista y radical; estos autores hacen mención a la articulación integrada de tradiciones de la formación docente capaces de incluir las distintas revisiones de enfoques realizadas y que permiten incorporar posibles nuevos enfoques.

El planteamiento central de la tradición *conservadora* de la formación docente es la preocupación por la transmisión del capital cultural acumulado en el mundo desarrollado a través del sistema educativo y, para ello, la necesidad de preparar a los docentes en el dominio de las parcelas culturales que delimitan las disciplinas escolares. Se pretende así la preparación científica del profesorado que garantice la alfabetización cultural de la ciudadanía. Esta tradición incluye el modelo académico.

La tradición *progresista* ha generado un planteamiento alternativo a la anterior centrada en la necesidad de provocar la reflexión sobre el conocimiento y la experiencia como modelo de enseñanza. Se pretende, por tanto, facilitar al profesorado -en formación y en ejercicio- contextos situacionales y estrategias reflexivas que les permitan construir y reconstruir su conocimiento profesional a partir de la experiencia práctica. Esta tradición incluye los modelos tecnológicos y humanistas.

La tradición *radical* nace de la crítica al actual sistema de escolarización

en las sociedades avanzadas que impide hacer de la educación un proceso de transformación de la cultura y de superación de las condiciones sociales de marginación y desigualdad. Se pretende, entonces, la preparación del profesorado para el cuestionamiento crítico de la enseñanza y el currículum, desvelando las fuerzas culturales presentes en la escuela que obstaculizan la democratización y la mejora social. La reflexión para el cambio es el eje central del planteamiento formativo. Esta tradición incluye el modelo crítico.

Pese a este panorama sí podemos distinguir dos clases bien diferenciadas de preocupaciones en torno a la formación docente (Urban, 1990): una preocupación *técnica* empeñada en la regulación de la enseñanza desde la formación docente que se deja sentir principalmente en la formación docente reglada (formación inicial universitaria y formación en ejercicio planificada desde la administración); y una preocupación *liberal* orientada a la creación de contextos de reflexión profesional para el profesorado y que prevalece en la formación no reglada, la que surge desde el propio colectivo docente a través de los grupos de renovación.

3.4. Los modelos paradigmáticos de formación del profesorado según Marcelo y Villa

Marcelo (1989) y Villa (1990), siguiendo los trabajos de Zeichner (1983), describen cuatro modelos paradigmáticos de formación del profesorado, modelo comportamental (conductista), personalista, tradicional-oficio y orientado a la indagación; para cada uno de ellos se explica el papel designado al profesor, así como la concepción del aprendizaje, la enseñanza y el currículum. Zeichner se refiere a los “paradigmas” como una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación, que conforman unas características específicas en la formación del profesorado.

El modelo *comportamental* se basa en la epistemología positivista y psicología conductista; concibe la enseñanza como una actividad con base científica y a los profesores como profesionales competentes, ejecutores o aplicadores de objetivos de entrenamiento que se considera garantiza un alto rendimiento (se prima el valor de las destrezas o elementos del acto didáctico que se relacionan con el rendimiento). El profesor es un técnico cuya misión consiste en ejecutar eficazmente las destrezas y competencias en las que se le ha formado, de forma que desarrolle una enseñanza eficaz que garantice un alto rendimiento de los alumnos. La formación del profesorado asume y aplica los hallazgos de la investigación correlacional y experimental; se llega ser profesor mediante cursos y módulos de entrenamiento donde se ejecutan las competencias previamente seleccionadas, este es un claro ejemplo de

individualización en la formación y una de sus metas es la habilitación de docentes para promover currículums de tipo individualizado. El ejemplo más típico de este paradigma es el “Competency-Based Teacher Education” (CBTE), el núcleo del programa se compone de competencias o acciones que definen la filosofía del planificar o político educativo; las competencias se definen como actuaciones preestablecidas, establecidas como segmentos de conductas observables. Aunque no se aclara ni el número ni tipo de competencias que preparan a los buenos profesionales se recogen tres tipos de competencias: de conocimiento, que especifican los contenidos y habilidades intelectuales que han de demostrar el estudiante, incluyen aspectos como el dominio de la materia, o las estrategias didácticas para el desarrollo del currículo; de actuación, se refieren a la actividad docente, gestión del clase y formulación de preguntas; y de consecuencia, referidas a las relaciones entre la conducta docente y el rendimiento de los alumnos como indicadores de eficacia docente.

En el modelo *personalista*, también denominado humanista o personalizado, se pone el acento más en lo afectivo que en lo intelectual; el sí mismo se considera el origen de toda conducta, lo que le individuo crea de sí mismo va a afectarle en todos los aspectos de la vida por lo que lo importante es la maduración de la persona y el aprendizaje es sinónimo de desarrollo personal. Los individuos tiene por naturaleza necesidad de seguridad y ello les motiva a ser suficientes; según este modelo un profesor será eficaz dependiendo de la naturaleza particular de su mundo de percepciones. La formación de profesores se preocupa por la madurez de los alumnos en formación y ordena y organiza el abanico de destrezas específicas para que domine su experiencia vital. El más claro ejemplo de este modelo es el programa de Combs y sus colaboradores (1979), el currículum no será fijo ni predeterminado, sino que junto con la participación activa de la persona en formación se favorece el aprendizaje personal, y esto se realiza a través de crear en el alumno en formación la necesidad de comprender, el desarrollo de un clima que lo favorezca, y ayuda para el descubrimiento del significado personal. En Texas, Fuller y colaboradores han ensayado un programa de formación personalizada que propugna que la formación del profesorado debe acoplarse al nivel de preocupaciones que los estudiantes experimentan en un momento dado y que se deben dar respuesta a las preocupaciones inmediatas.

El paradigma *tradicional-artesanal* (Oficio) ve la formación del profesor como un proceso de adquisición de un oficio y para ello tiene que fijarse en cómo trabajan los maestros. El profesor es el transmisor de la cultura, por tanto el buen profesor será aquel que domine la técnica y el arte de dicho oficio, y concretamente el contenido de las disciplinas que imparte. Los

procesos de formación han de facilitar el aprendizaje del oficio; los alumnos son aprendices que, mediante ensayo y error y la imitación de modelos, se aproximan al oficio del maestro, quién desarrolla destrezas susceptibles de aprendizaje. La preparación será mejor cuantas más horas de formación pasen los alumnos en clase. En este modelo la práctica se configura como el elemento fundamental para adquirir el oficio de profesor y es en éstas donde se demuestra la competencia. En las prácticas el estudiante adquiere un conjunto de destrezas, actitudes, rasgos de personalidad. La maestría o dominio de estas rutinas no es un problema, sino determinar cuáles de ellas constituyen una buena práctica.

Considerado como modelo alternativo a las propuestas anteriores, el paradigma *orientado a la indagación* asume una orientación psicológica cognitiva; su finalidad es conseguir un profesor reflexivo, que resuelva problemas. El profesor se concibe como un innovador, indagador, investigador activo, observador participante o tutor de sí mismo, y congruentemente el alumno en formación se percibe como un agente activo de su profesionalidad. El profesor se convierte en un investigador en el aula y el currículum se apoya en una concepción de la enseñanza basada en la indagación, que busca soluciones eficaces a los problemas educativos básicos. La tarea formativa consiste en equipar a los alumnos con capacidades reflexivas, por medio de las cuales examinan los problemas y conflictos que les rodean; en este proceso de formación la práctica toma un sentido especial y diferente al señalado en otros modelos, es sobre todo una ocasión para adquirir conocimiento.

3.5. Las perspectivas en la formación inicial según Román

Román, M. (1998) hace un recorrido por las tres grandes tendencias o corrientes de investigación educativa, y describe los modelos que se sustentan en cada una atendiendo a cuatro ejes fundamentantes; el primer eje se refiere al conocimiento, las formas que adquieren los contenidos; el segundo, a los propósitos de la formación; el tercero, a cómo se entiende la práctica; y el último, a los valores que lo sustenta.

Desde la perspectiva *positivista* los contenidos de la formación merecen ser representado en formas de leyes y generalizaciones, por ello, “aspira a crear conocimiento teórico, cuya función radica en explicar los fenómenos educativos y eventualmente su predicción y control” (Arnal y otros, 1994: 35); el núcleo básico de la formación lo representarían los conocimientos pedagógicos procedentes de la investigación y la teoría fundamentante (más rigurosa y sistematizada); el conocimiento ha de utilizarse en la formación docente con el propósito de prescribir qué es lo que se tiene que hacer en la práctica, los docentes serían más profesionales en cuanto con mayor fidelidad

justifiquen su acción didáctica en el conocimiento sistemático, contrastado, disponible y formalmente escrito y codificado; la práctica docente es entendida como un medio, recurso, o instrumento neutral con respecto a los valores que son generados y propuestos desde la teoría, su dominio es el correspondiente a la eficacia de los procedimientos. El modelo de formación sustentado por esta perspectiva consideraría al docente un receptor de conocimientos profesional preelaborados por la tradición y la teoría pedagógica; un aplicador o ejecutor de reglas o prescripciones; un profesional que no lo es tanto por los valores que legitima y construye en su acción, cuanto por la puesta en práctica de procedimientos eficaces para fines predeterminados.

La perspectiva *interpretativa* se centra en la comprensión e interpretación de los fenómenos socioculturales desde los significados de sus actores; en ésta el conocimiento pedagógico es presentado y tratado como esquemas de pensamiento que activan la comprensión, como invitaciones a la reconstrucción situacional por parte de los prácticos, como hipótesis de trabajo a ser validadas y constatadas en el mismo proceso de la acción didáctica. Cada sujeto construye sus propios sentidos y significado de la práctica, por lo que los valores que dan sometidos a un considerable relativismo contextual. El profesor como sujeto que desarrolla habilidades para aprender a construir conocimiento desde la propia práctica y reconstruye activamente el conocimiento elaborado por otros; el maestro es considerado como un investigador por lo que es necesario que en su formación se incorporen las habilidades y competencias “metacognitivas” que son necesarias para aprender significativamente desde la propia práctica.

En la perspectiva *crítica* el propósito es el de tratar de “desvelar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa” (Arnal y otros, 1994: 36). El conocimiento pedagógico es reflejo de la incidencia de los factores y significados ideológicos, sociales, políticos y culturales de la educación, así como su construcción por los sujetos, debe sumir la forma de bases y criterios para promover una práctica pedagógica y profesional liberadora, que procure activar actuaciones más acordes con valores tales como la equidad, no discriminación, igualdad, democracia, libertad y justicia social. La formación inspirada en la plataforma crítica no solo debiera conducir a que los sujetos tomen conciencia de las implicaciones ideológicas y sociales de la práctica docente, sino también de las posibilidades, márgenes y prácticas de acción que pueden explorarse para alterar el estado de cosas existentes a la luz de los valores propuestos y declarados, que han de ser realizados en contextos y prácticas educativas particulares.

	Formas	Propósitos	Práctica	Valores
Positivista	Generalizaciones	Prescripción	Derivada de la	Eficacia de

	y reglas		teoría	procedimientos
Interpretativa	Esquemas, argumentos y premisas prácticas	Reeducar, percepción y comprensión	Independiente, Contextual	Relativismo contextual
Crítica	Bases para la acción liberadora	Promover acción liberadora	Realización de valores	Normatividad desde valores

Tabla 24. Perspectivas en la formación inicial según Román

3.6. Los modelos de formación inicial según Zabalza

Zabalza (1996) basándose en la relación entre la teoría y la práctica destaca cuatro modelos: formal, categorial, humanista y técnico.

En el modelo *formal* la formación, tanto teórica como práctica, adquiere un carácter instrumental; se fundamenta en el desarrollo de las facultades psíquicas de los sujetos y de sus habilidades como estructuras generales al margen de los contenidos sobre los que se apliquen.

En el modelo *categorial* se tienen en cuenta las disciplinas, aunque consideradas como instrumentos para el desarrollo personal; éstas aportan a la formación de los sujetos no solo los contenidos especializados sino estructuras propias del pensamiento y desarrollo cognitivo y simbólico para codificar la realidad. En éste la formación práctica se vincula a la formación teórica.

La teoría *dialogística*, que sirve de base a los modelos Humanistas, centra el proceso formativo en la autorrealización. En los modelos inspirados por ésta la formación tanto práctica como teórica de los profesores se valora en lo que tiene de encuentro con la cultura profesional, con los alumnos y los colegas.

La teoría *técnica* fundamenta un sistema de formación consistente en un proceso permanente de adaptación y respuesta a las exigencias y problemas del propio contexto. Un profeso reformado es un profesor que está al día.

3.7. Los enfoques de la formación inicial según De Vicente

De Vicente (1993c), partiendo de las aportaciones teóricas que han contribuido poderosamente a la fundamentación de la formación del profesorado, presenta a modo modelos paradigmáticos distintos enfoques conceptuales de la formación docente. Analiza cinco enfoques, académico, tecnológico, humanista, práctico y crítico, a través de los cuales dibuja una

imagen de la enseñanza, del profesor, de la enseñanza del profesor y los contextos en los que prevalece.

En el enfoque *académico* el acento se pone en lograr que el futuro maestro adquiriera un conocimiento sólido de la disciplina que va a enseñar, el docente se concibe como experto en la materia que enseña. La creencia generalizada sobre la enseñanza es que, en principio sólo el dominio científico de la disciplina curricular capacita para su ejercicio, aunque, por supuesto, la experiencia en la docencia perfecciona la capacidad de transmisión cultural. No obstante el influjo de la teoría de la elaboración ha permitido un cierto desarrollo conceptual al distinguir entre estructura semántica (contenido conceptual) y estructura sintáctica (procedimientos propios) de la disciplina. Así, se ha renovado este enfoque dejando lugar a la necesidad de formación en métodos de enseñanza de la disciplina acordes con sus procedimientos específicos. Este es el enfoque que se ha dejado sentir con mayor peso en la formación inicial y el perfeccionamiento reglado del profesorado de niveles medios y superiores. Por supuesto, el programa de Shulman (1986, 1987) y sus colaboradores y la identificación del conocimiento didáctico del contenido (1993) como eje esencial de la formación del profesorado de secundaria, junto al auge de las Didácticas Específicas, han originado una renovación importante de este enfoque.

El enfoque *tecnológico* aprovechando el impulso que la psicología conductista proporcionó a la enseñanza ha modernizado los planteamientos de la formación docente en dos sentidos. Primero, al enfocar la formación docente en el dominio de competencias profesionales que garanticen la eficacia de la enseñanza (capacitación por objetivos). Segundo, con la incorporación de los medios tecnológicos que garantizaban acciones formativas eficaces desde los modelos de enseñanza programada. En este enfoque se establece una diferencia entre el conocimiento teórico, el conocimiento práctico y el técnico, por tanto, se manifiesta una visión instrumental del maestro, lo fundamental no es el conocimiento experto sino el control del aprendizaje. Este enfoque se reveló como el más eficaz para regular la enseñanza desde la formación docente, por ello, su contexto de uso más generalizado ha sido la formación inicial del profesorado en las Escuelas Normales y el perfeccionamiento que ofrecieron los ICEs en las décadas pasadas con la provisión de medios tecnológicos como el circuito cerrado de televisión y el vídeo.

El enfoque *humanista* (o personalista, o desarrollista) orienta la formación del maestro hacia la investigación y la autonomía profesional, reconociendo la situación cambiante de la práctica; pone el énfasis en la autoformación del maestro, de su afectividad y actitudes. Se fundamenta en las

teorías psico-sociales que propugnan la indivisibilidad de la personalidad docente, por lo que se favorece una formación integral de la persona atendiendo a todas las dimensiones de su desarrollo (profesional, afectivo, cognitivo, moral, social) y no limitándose a atender los aspectos reconocidos como profesionales. Evidentemente este enfoque surge de la aplicación al campo de la formación docente una concepción generalizada de la enseñanza como proceso de ayuda al desarrollo de las personas. Este enfoque se adopta en contextos reducidos de experiencias innovadoras de la formación inicial docente.

El enfoque *práctico* entronca, por un lado, con los planteamientos más tradicionales del aprendizaje profesional, la observación y, por otro, de las revisiones sobre la función de la experiencia en la construcción del conocimiento. En este enfoque la enseñanza se entiende como un oficio que se aprende de la misma manera como se aprende en los talleres artesanales o de oficios; es decir, se aprende a enseñar enseñando, con el apoyo de un experto y con mayores niveles de autonomía a medida que se avanza en el tiempo. La reflexión se erige como el mediador entre práctica y conocimiento que facilita la racionalización de la tarea escolar y su formalización en el conocimiento profesional; la práctica es el elemento de inducción profesional capaz de integrar el conocimiento teórico y aplicado suministrado durante la formación inicial en una estructura superior de conocimiento funcional útil para ejercer la docencia.

El enfoque *crítico*, entiende el ejercicio de la enseñanza como actividad de servicio público, tiene una dimensión social que no se pueda obviar. La capacitación para la investigación en la identificación de las fuerzas educativas legitimadoras del orden social y el uso crítico del conocimiento profesional se convierten en ejes de la formación docente.

	ACADÉMICO	TECNOLÓGICO	HUMANISTA	PRÁCTICO	CRÍTICO
Imagen de la Enseñanza	Proceso de acumulación de conocimiento	Proceso regulado Tecnológicamente	Proceso de ayuda al desarrollo personal	Proceso complejo, singular, contextualizado e incierto	Proceso social de reconstrucción del conocimiento
Imagen del Profesor	Experto en conocimiento de la materia	Técnico en aplicación de las reglas de la Enseñanza	Profesional en desarrollo que facilita el desarrollo del alumnado	Profesional reflexivo y experimentado	Profesional comprometido ética y socialmente
Imagen de la enseñanza del Profesor	Dominio de la estructura semántica y sintáctica de la materia	Formación en competencias y estrategias de adopción de decisiones	Desarrollo Personal del Profesor	Enfoque Tradicional de aprendizaje-oficio y enfoque de reflexión sobre la práctica	Reflexión crítica para la reconstrucción social e Investigación-Acción

Contextos en que prevalece	Formación del profesorado de Educación Secundaria y Universitaria	Formación inicial del profesorado de Educación Infantil y primaria	Programas de desarrollo y formación personalizada	Prácticum en la formación inicial y programas de iniciación a la enseñanza	Grupos de renovación e Innovación Educativa
----------------------------	---	--	---	--	---

Tabla 25. Enfoques de la formación inicial según De Vicente

3.8. Las concepciones en la formación inicial según Pérez Gómez

Pérez Gómez, A.I. (1992, 1994) resalta cuatro perspectivas básicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la función docente y de la formación del profesorado, que determinan concepciones distintas sobre el proceso y naturaleza de la formación del profesorado y sobre la relación teoría-práctica en este proceso; este autor nos presenta las perspectivas academicista, técnica, práctica y crítica.

La concepción *tradicional* (racionalista, platónica o academicista) concibe la *enseñanza* como una simple transmisión de conocimientos y el aprendizaje como un proceso de acumulación de los mismos; esta perspectiva resalta la imagen del profesor como profesional racional, cuya formación se apoya en el principio básico del racionalismo que defiende que la práctica educativa satisfactoria consiste en la aplicación consciente y directa de la teoría, el profesor por tanto es un especialista en una o varias disciplinas, cuyos contenidos tiene que transmitir a sus alumnos, por lo que su formación debe estar estrechamente vinculada al dominio de tal o tales materias.

La formación de los docentes debe apoyarse en la formación teórica inicial, adquisición de un conocimiento académico producido por la investigación científica y referido fundamentalmente al ámbito de las ciencias y las artes liberales que equie al futuro profesor con los conocimientos y teorías que requiere su intervención posterior; dado que el proceso de transmisión de los conocimientos no necesita más estrategia didáctica que respetar la estructura epistemológica y la secuencia lógica de las disciplinas, la formación pedagógica y didáctica de los maestros se ve, desde esta óptica, notablemente desatendida; no se concede por tanto demasiada importancia al conocimiento pedagógico que no esté relacionado con las disciplinas o su modo de transmisión y presentación, ni al conocimiento que se deriva de la experiencia práctica como docente.

Existe una relación de dependencia de la práctica respecto a la teoría, ya que la primera es aplicación del segunda. La eficacia docente radica en la posesión de los conocimientos académicos producidos por la investigación científica y en la capacidad para comunicar o "explicar" con claridad esos contenidos, así como para evaluar rigurosamente su adquisición por parte de

los estudiantes. La práctica satisfactoria se consigue cuando la intervención se conduce de forma rigurosa sobre los patrones de las teorías educativas.

En la concepción *técnica*, o de mercado social, se concibe la educación centrada en los fenómenos objetivos y, por lo tanto, observables y medibles, al tiempo que sostiene la neutralidad valorativa, lo que implícitamente representa una apuesta a favor de los valores tradicionales y de una concepción conservadora de la sociedad. En la perspectiva tecnológica subyace siempre la imagen de producción, concediéndole a la eficiencia un valor primordial. El conocimiento teórico no tiene más que un valor técnico o instrumental, por lo que la formación inicial del profesor se considera un proceso de inducción en la práctica donde se entrenan habilidades exigidas para una intervención eficaz.

El docente es un técnico cuyo único cometido consiste en desarrollar el currículum preestablecido por especialistas y lograr los objetivos fijados de antemano, motivo por el cual debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que elaboran los científicos básicos y aplicados. El clima de la clase se caracteriza por una interacción vertical profesor-alumnos y por la ausencia de interacción horizontal entre los estudiantes.

La formación se concibe como desarrollo de habilidades y competencias, la práctica es considerada el componente fundamental en el proceso de formación de profesores. Se establece una relación de subordinación de los niveles más cercanos y aplicados a la práctica a los niveles más abstractos de producción científica.

Desde la perspectiva *reflexiva*, ciencia práctica o hermenéutica, se concibe la formación del docente como el desarrollo de complejas competencias profesionales de pensamiento y de acción. El profesional reflexivo y autónomo debe estar en posesión de las capacidades necesarias para llevar a cabo una adecuada planificación y diseño de su actuación, así como una correcta evaluación de los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; Por consiguiente, es preciso formar maestros que, además de impartir conocimientos, sean capaces de elaborar proyectos curriculares que se adapten a las características y necesidades de sus escuelas y de sus alumnos. El nuevo profesor no puede limitarse a ser un reproductor de programaciones preestablecidas, sino que debe ser un generador constante del currículum, lo cual supone redefinir el concepto de competencia docente y el tipo de formación que este profesional tiene que recibir.

La comprensión de la acción educativa como práctica, y, más concretamente, como práctica social (Elliott, 1991), significa que se trata de una actividad que busca justificar su valor en lo que hace, y no sólo en lo que obtiene como resultado, haciendo de la capacidad reflexiva del profesor la variable que orienta el entramado racional del quehacer formativo. De ahí que la intervención del maestro, al igual que ocurre con cualquier otra práctica social, debe ser considerada como un auténtico proceso de reflexión e investigación (Pérez Gómez, "Introducción" a Elliott, 1990).

Al priorizar las relaciones interpersonales como objetivo e instrumento de la educación, el maestro se configura fundamentalmente como un coordinador de las interacciones y de los aprendizajes escolares. La consecución de un clima positivo en la clase se convierte, pues, en tarea preferente, al tiempo que su relación con administradores y expertos es la del trabajo conjunto, aunque admitiendo la dirección, explícita u oculta, de aquéllos.

La intervención eficaz requiere el ejercicio de la sabiduría práctica, es decir, la habilidad intelectual para discernir la apropiada respuesta a una situación compleja, abierta a la duda y la incertidumbre. El principio básico que orienta esta perspectiva es el desarrollo en el profesor de la capacidad de comprensión situacional; la formación del docente como profesional reflexivo requiere por tanto el desarrollo de su capacidad de comprender las situaciones complejas mediante el desarrollo y construcción de esquemas flexibles de pensamiento y actuación, que posibiliten el juicio razonado en cada contexto singular, y la experimentación reflexiva de propuestas alternativas y fundamentadas. Se produce una relación interactiva entre la teoría y la práctica. La formación del docente se concibe como un complejo y largo proceso de interacción teoría-práctica, de desarrollo de la capacidad de comprensión situacional que permita la realización de juicios razonados y de decisiones inteligentes y reflexivas en las situaciones complejas, ambiguas y dinámicas de las vidas de las aulas.

Desde la tradición *crítica* la práctica educativa debe encaminarse a facilitar el desarrollo autónomo y emancipador de todos los implicados en el proceso educativo. Tan sólo un profesorado reflexivo y crítico, consciente de las teorías que guían su práctica, será capaz de resolver, con conocimiento de causa (Benejam, 1993), los problemas surgidos en el aula, al tiempo que evita y contrarresta los efectos nocivos de los currículos ocultos, es decir, la transmisión tácita a los estudiantes de conocimientos, ideas, normas, valores y actitudes acordes con los intereses de determinados grupos sociales, políticos, culturales o económicos.

Desde este enfoque, se sigue la consideración del profesor como un "profesional autónomo" y un "intelectual transformativo" (Giroux, 1998), en el sentido de que toda mejora educativa supone la transformación de las estructuras y formas socialmente establecidas que condicionan la práctica. En cuanto a la interacción escuela-sociedad, la insistencia en los aspectos sociales de la práctica educativa estimula al profesorado a adquirir un compromiso sociopolítico y a intentar situar su tarea educadora en esas coordenadas, buscando una coherencia entre su vida y su quehacer formativo. Por lo tanto, la escuela y la formación del profesorado son vistas como elementos esenciales en la lucha por una sociedad más justa e igualitaria: la escuela, porque su primordial objetivo debe ser el desarrollo de la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social vigente; y el profesorado, porque, lejos de exigírsele una aséptica neutralidad política, se le atribuye la obligación de participar activamente en el análisis y debate de los asuntos públicos de la comunidad, al tiempo que debe asumir el firme compromiso político de suscitar en los estudiantes su interés hacia los problemas de la colectividad a la que pertenecen.

En consecuencia, la formación del profesorado debería girar alrededor de tres aspectos fundamentales: en primer término, la adquisición de un conjunto de conocimientos de clara orientación sociopolítica, lo que le concede cierta preferencia a las disciplinas de carácter humanístico; en segundo lugar, el desarrollo de aquellas capacidades necesarias para promover la reflexión crítica sobre la práctica; y, por último, el fomento de las actitudes requeridas por el compromiso

3.9. Las orientaciones en la formación inicial según Ferreres

Ferreres, V. (1999) analiza el aprendizaje de la enseñanza desde las diferentes estructuras de racionalidad que configuran diversas orientaciones de la enseñanza, del currículum, de la formación, etc., centrándose en lo que desde su perspectiva son las tres grandes orientaciones fundamentales: la racionalidad técnica; la racionalidad práctica y la perspectiva crítica.

En *Orientación Tecnológica* la enseñanza se entiende como una ciencia aplicada; la práctica profesional consiste en la solución instrumental de problemas a través de la aplicación de un conocimiento teórico y técnico disponible que procede de la investigación científica. El objetivo fundamental de la investigación educativa es favorecer el desarrollo de teorías que puedan ser aplicadas como base para formular estrategias diseñadas para aumentar la eficacia de la práctica educativa (Contreras, 1991). Esta visión entiende que los acontecimientos y las prácticas de la educación son fenómenos susceptibles de un tratamiento "objetivo", su interés está enfocado hacia el control técnico

que se traduce en un interés encaminado al control jerárquico o burocrático sobre los profesionales de la educación por parte de los administradores del sistema educativo. De alguna manera el profesor es un técnico que domina las estrategias científicas producidas por expertos externos (Carr y Kemmis, 1988 y Contreras, 1997: 64 y ss.).

Las relaciones entre la investigación y la práctica de la enseñanza son unilaterales, y la investigación influye en la práctica, que es la receptora de tal influencia. Como consecuencia de ello, la práctica no es más que una aplicación de la teoría, de la investigación.

El profesor se caracteriza desde esta perspectiva por ser un técnico ya que sus acciones instrumentales han de ir dirigidas a la solución de problemas, siguiendo los dictados de las teorías y técnicas de las ciencias empírico-analíticas. Tres características definirían el trabajo de los profesionales desde esta perspectiva: la relación que se establece entre la práctica y el conocimiento es jerárquica (las destrezas prácticas son necesarias para la realización de las técnicas, las cuales se derivan del repertorio disponible por la ciencia aplicada, que a su vez se fundamenta en las aportaciones que realiza la ciencia básica); la consideración de la práctica como una aplicación de procedimientos y medios técnicos para conseguir determinados fines (entiende la ciencia aplicada como la formulación de reglas tecnológicas según las cuales se establecen aquellos procedimientos de actuación que dan lugar a determinados resultados deseados); la elaboración de este conocimiento técnico es posible en la medida en que se considera que los fines que se pretenden son fijos y bien definidos.

La concepción de estos profesionales es, pues, que las teorías, fruto de la investigación, son los ejes que les van a proporcionar la guía segura de su práctica. De ahí que todavía hoy se distinga entre teóricos (los universitarios) y los prácticos (los profesores de infantil, primaria y secundaria) incluso que pidan estrategias, técnicas rápidas y seguras (comúnmente llamadas "recetas"). Como señala Contreras (1997) los docentes, en cuando expertos en enseñanza, no disponen, en principio, de las destrezas para la elaboración de las técnicas, sino sólo para su aplicación, por tanto esta separación jerárquica entre investigadores y técnicos supone una dependencia de los segundos respecto de los primeros, es más, esta perspectiva "desconsidera la importancia de la cualidad moral y educativa de la acción, al reducir su valor al instrumental" (p. 73).

Uno de los enfoques o programas más significativos facilitado por los avances tecnológicos y el desarrollo de la psicología conductista ha sido la formación del profesorado *basada en competencias* (Marcelo, 1994) o técnica o

racionalidad técnica basada en el "esencialismo" (Imbernón, 1994) que ha marcado la formación inicial y permanente en la década de los setenta y ochenta. Configura un sistema tecnológico que intenta desarrollar unos objetivos de entrenamiento definidos en términos de conductas. Generalmente se entiende que existen tres tipos de competencias: *de conocimiento*, los especifican contenidos y habilidades intelectuales que ha de demostrar el estudiante, incluyen aspectos como el dominio de la materia o las estrategias didácticas para el desarrollo del currículo; *de actuación*, se refieren a la actividad docente en cuanto tal, gestión de clase, formulación de preguntas; *de consecuencias*, se refieren a las relaciones entre la conducta docente y el rendimiento de los alumnos como indicador de eficacia docente.

Las competencias docentes configuran el elemento esencial de los programas de CBTE. Las críticas a este programa/modelo se centran en dos aspectos; uno, el desvirtuar la unidad de los procesos de enseñanza al fragmentarla en conductas aisladas y, otra, el suponer que los métodos, las estrategias de los expertos pueden enseñarse a los principiantes y que a éstos les sirva y se formen con ellos.

Otra variante dentro de la orientación tecnológica es *el modelo de adopción de decisiones* (Pérez, 1992) o *la destreza de toma de decisiones* (Marcelo, 1994). Supondría entender que los docentes están intelectualmente preparados para seleccionar y decidir cuál es la destreza más apropiada para cada situación. Considera que los descubrimientos de la investigación sobre la eficacia docente no deben trasladarse mecánicamente en forma de habilidades de intervención, sino que deben convertirse en principios y procedimientos que los docentes utilizarán al tomar decisiones y resolver problemas en su vida diaria del aula. Es un paso más allá del anterior modelo al tener no sólo que aprender unas técnicas sino que, además, deben saber cuándo debe utilizar una u otras.

La búsqueda de estrategias de resolución de problemas y de toma de decisiones genera -como señala Marcelo (1994: 195)- una perspectiva más cognitiva a través de un programa basado en la microenseñanza en que las destrezas son: procesamiento de la información, estrategias cognitivas de aprendizaje y de toma de decisiones de los profesores y profesoras.

En síntesis, como dice Pérez (1992: 405-406), a pesar de la evolución de la orientación técnica hasta nuestros días, adoptando posiciones más cognitivas, el eje común que agrupa a todas ellas es la creencia en el valor prioritario de la investigación científica y técnica sobre la enseñanza y en sus derivaciones tecnológicas, como la fuente principal a la hora de determinar el modelo de intervención pedagógica, así como definir el currículo de

formación del profesorado.

Entender la enseñanza desde la ***Orientación Práctica*** hace que reconozcamos que no existe un conocimiento general y codificado lo suficientemente elaborado como para que pueda guiar y fundamentar certeramente las prácticas de enseñanza, como señalan Gimeno y Pérez (1992: 13):

Han pasado los momentos en que se confiaba en la esperanza de disponer de un conocimiento científico que nunca tuvimos, como recurso para fundamentar la acción, sentirse profesionales valorados y defenderse de la inseguridad que supone admitir que los hechos educativos son prácticas de carácter histórico y abierto que tienen un significado personal y social sujeto a valoraciones que no pueden reducirse, enmarcarse o superarse con explicaciones científicas.

En este campo, lo que se ha venido a denominar los pensamientos de los profesores ha influido en el desarrollo de la enseñanza desde la perspectiva práctica, al entender que el profesor cuando se encuentra en el aula tiene que responder a las múltiples situaciones que se le presentan, y es entonces cuando pone en marcha sus recursos intelectuales (teorías, datos, creencias, etc.) para hacer un rápido diagnóstico de lo que está sucediendo, valorando las posibles estrategias que puede utilizar y el curso que pueden tomar los acontecimientos. El paradigma del pensamiento del profesor, las teorías implícitas, las creencias en la toma de decisiones y las investigaciones sobre el conocimiento profesional han asumido que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que emite juicios, tiene creencias, toma decisiones y rutiniza sus prácticas a lo largo de su vida profesional; por otra parte, que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (los trabajos de Clark y Yinger (1979) y Clark y Peterson (1986) son clásicos).

La formación del docente se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, por la experiencia y por la observación. Zeichner (1980: 34, cit. por Marcelo, 1994: 199) utiliza la palabra "mito" para referirse a la creencia según la cual "las experiencias prácticas en colegios contribuyen necesariamente a formar mejores profesores". Se asume que algún tiempo de práctica es mejor que ninguno, y que cuanto más tiempo se dedique a las experiencias prácticas mejor será.

Los trabajos de Schön (1983) dejan sentados los procesos a partir de los cuales el profesor aprende de la práctica: conocimiento en la acción, reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Esta orientación ha sufrido una evolución importante desde un enfoque tradicional, casi exclusivamente apoyado en la experiencia (véase la definición

de Zeichner dada más atrás o la presentada por Marcelo), hasta lo que ahora denominamos "práctica reflexiva". Dos grandes enfoques aprecian los autores citados, el tradicional y el reflexivo sobre la práctica.

En el *enfoque tradicional* se concibe la enseñanza como una actividad fundamentalmente artesanal. Dewey (1983) hablaba de desarrollar una teoría de la experiencia al constatar que la experiencia no es sinónimo de educación. Es necesario valorar la calidad y profundidad de las experiencias, teniendo en cuenta, por una parte, que éstas tengan experiencias posteriores, es decir, la transferencia para posteriores aprendizajes, por otra, a cuanto de agradable o desagradable representa para el sujeto que la vive (Marcelo, 1994). Es evidente que las experiencias van produciendo aprendizajes que se acumulan poco a poco a lo largo de los tiempos por un proceso de ensayo y error que da lugar a un saber "experiencial" que se transmite de generación en generación mediante el acompañamiento del novel por el experto, dando lugar a una sabiduría profesional que se irá transmitiendo de generación en generación. Como señala Pérez (1992: 411), "el conocimiento profesional es tácito, escasamente verbalizado y menos aún teóricamente organizado, presente en el buen hacer del docente experimentado; que se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz". Las prácticas en la formación de maestros, hasta hace muy poco tiempo, podrían considerarse dentro de este enfoque. Los trabajos de Elliot (1990) pueden darnos una idea de lo que representa este enfoque.

Desde el otro enfoque, *la reflexión sobre la práctica* (Pérez, 1992), el docente es un profesional enfrentado a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas, como muestran las diferentes metáforas propuestas por los autores: investigador en el aula (Stenhouse, 1984), la enseñanza como arte (Eisner, 1985), la enseñanza como un arte moral (Tom, 1984), la enseñanza como una profesión de diseño (Yinger, 1986), el profesor y la profesora como profesional clínico (Griffin, 1982), la enseñanza como proceso de planificación y toma de decisiones (Clark y Peterson, 1986), la enseñanza como proceso interactivo (Holmes Group, 1986) o el profesor y la profesora como práctico reflexivo (Schon, 1987), etc. De alguna manera, aunque de forma teórica, el Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado publicado por el MEC (1989) "oficializa" y da carta de naturaleza al tomar "la reflexión del profesorado" como eje del modelo que se propuso. Este enfoque representa a los docentes como profesionales flexibles, capaces de analizar su propia práctica, abiertos al cambio y la innovación.

Al reconstruir la dimensión reflexiva de la práctica, ha conseguido legitimar otra forma de entenderla que puede presentarse como racional, aunque no sea técnica, sino "artística" (Contreras, 1997: 82).

Desde esta perspectiva (Stenhouse, 1984 y 1987), la enseñanza constituye un arte, en tanto en cuanto significa la expresión de determinados valores y de determinada búsqueda que se realiza en la propia práctica de la enseñanza. Cuando el profesor reflexiona, podemos interpretar con Stenhouse, se convierte en un investigador en el aula. Lo que hace este autor es aflorar la idea del docente como investigador de su propia práctica; de esta manera el currículo, en cuanto expresión de su práctica y de las cualidades que se pretenden, es el elemento que se reconstruye en la indagación, de la misma manera que también se reconstruye la propia acción (Contreras, 1997: 87).

En la **Orientación de Reflexión en la Práctica** *para la reconstrucción social* la investigación educativa crítica es al mismo tiempo práctica y crítica; está configurada por un interés emancipatorio para con la transformación de la educación a fin de conseguir la racionalidad, la justicia y el acceso a una vida interesante y satisfactoria para todos.

El nuevo rumbo que originan los trabajos de Giroux (1980) en la Revista *Curriculum Inquiry* y el de 1987 en la *Revista de Educación*, se puede tomar como el principio de la orientación

Aunque la racionalidad hermenéutica ha deshecho la ilusión del objetivismo, ha fracasado, en cambio, en desarrollar un análisis que aclare cómo las relaciones entre poder, normas y significados funcionan dentro de un contexto específico socio-histórico con el objeto de promover formas de autoengaño además de apoyar y sostener modos de dominación estructural (Giroux, 1980: 36, cito por González Sanmamed, 1995: 70).

Lo que se pretende desde esta visión es, en síntesis, buscar la transformación de la práctica docente, de los valores que intervienen en el proceso y no sólo esto, sino también las estructuras sociales e institucionales buscando el fin último la emancipación social y personal de los profesionales. Como señala González Sanmamed (1995: 74) el profesor y la profesora asumen un compromiso de transformación social a través de su participación en los asuntos públicos, la denuncia de las desigualdades sociales, la apertura de las instituciones educativas y la sensibilidad por la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Los trabajos de Zeichner (1992) y Zeichner y Tabachnick (1991) realizan una revisión del enfoque reflexivo, sobre todo por las diferentes visiones que de la concepción de práctica reflexiva han surgido. Contreras (1997: 100), citando a Zeichner (1993), identifica cinco variedades de práctica reflexiva:

1. Una versión *académica*, que acentúa la reflexión sobre las asignaturas y la representación y traducción del conocimiento disciplinar en materias para promover la comprensión de los estudiantes.
2. Una versión de *eficiencia social* que resalta la aplicación minuciosa de estrategias particulares de enseñanza que vienen sugeridas por un "conocimiento base" externo a la práctica y que se deduce de la investigación sobre la enseñanza.
3. Una versión *evolutiva* que prioriza una enseñanza sensible al pensamiento, los intereses y las pautas de desarrollo evolutivo de los estudiantes, así como de la propia evolución de la enseñanza..
4. Una versión de *reconstrucción social* que acentúa la reflexión sobre los contextos institucional, social y político, así como la valoración de las actuaciones en el aula en relación a su capacidad para contribuir hacia una mayor igualdad, justicia y condiciones humanas tanto en la enseñanza como en la sociedad.
5. Una versión *genérica*, en la cual se defiende la reflexión en general, sin especificar gran cosa respecto a los propósitos deseados o al contenido de la reflexión (ibídem: 100).

Es evidente que, incluso la corriente más técnica, estaría presente en estas acepciones de la reflexión con la versión de eficiencia social y así lo entienden Ewert (1991) y Van Manen (1977) (cit. por Villar (coord.) 1995) al referir que la reflexión ocurre en tres estadios diferentes: racionalidad técnica, acción práctica y reflexión crítica. Estos niveles se corresponden con las tres formas de conocimiento y los tres intereses cognoscitivos a ella asociados:

- *Racionalidad técnica.* En este nivel empírico-analítico, la reflexividad se preocupa de la aplicación del conocimiento a la consecución de alguna meta o fin deseado. La inquietud dominante del profesor se refiere a la aplicación eficaz del conocimiento pedagógico para conseguir efectos predeterminados. Este nivel de reflexividad ocupa un puesto central en la tradición de los modos pragmáticos y eficientistas del pensamiento tecnológico.
- *Acción práctica.* En el nivel hermenéutico-fenomenológico, la reflexividad presta atención a la comprensión de la interacción de los individuos. El profesor se preocupa por la clarificación de las predisposiciones subyacentes en las metas educativas contrapuestas y por la evaluación de las consecuencias educativas de la acción docente.
- *Reflexión crítica.* A nivel crítico-teórico, la reflexividad emplea una teoría emancipatoria de la verdad. El profesor incorpora criterios morales y éticos en el discurso acerca de las acciones prácticas, y reflexiona sobre los supuestos que limitan o modelan la práctica (pp. 31, 33 y 35).

El mismo Smyth (1992), uno de los autores del marco conceptual y que presenta la reflexión como idea, indica que este uso indiscriminado de la concepción de los docentes como profesionales reflexivos no obedece a una moda pasajera sino que *cumple una función expresa de legitimación en las actuales reformas educativas*. Dado que la consideración de la enseñanza como una práctica, reflexiva goza de gran aceptación en el mundo académico y genera una visión positiva de los enseñantes, "la mentalidad instrumental y técnica de la enseñanza ha encontrado una nueva forma de aceptación, escondiendo su tradicional estilo frío e impositivo bajo el ropaje, más cálido y personal, del lenguaje de la reflexión" (Contreras, 1997: 101).

Es evidente, pues, que hemos entrado en una nueva dinámica en que la reflexión va a jugar un papel fundamental en el desarrollo profesional.

Estimamos que la siguiente frase contiene todo lo que debe ser el desarrollo profesional del docente desde una práctica reflexiva y crítica "*La práctica reflexiva competente presupone una situación institucional que lleve a una orientación reflexiva y una definición de rol que valore la reflexión y la acción colectivas orientadas a alterar no sólo las interacciones dentro del aula y la escuela, sino también entre la escuela y la comunidad inmediata, y entre la escuela y las estructuras sociales más amplias*" (Liston y Zeichner ,1991: 81, en Contreras, 1997: 103).

4. RETROSPECTIVA HISTÓRICA DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO DEL PROFESOR

La formación del profesorado como línea prioritaria en la investigación educativa ha dado como fruto un gran número de investigaciones y estudios, como muestran algunas de las revisiones sobre los principales temas tratados en las investigaciones realizadas; Lanier y Little (1986), los formadores, los estudiantes para profesor, el currículum de la formación, los contextos de la formación; Houston, (1990): la formación del profesorado como campo de investigación, la política de la formación, contextos y modelos de formación, participantes de la formación, el currículum de la formación, los procesos de la formación, evaluación y disseminación, la formación en áreas curriculares, perspectivas amplias de la formación; Sikula, Buttery y Guyton, (1996): la formación como campo de estudio, reclutamiento, selección y formación inicial, influencias contextuales en la formación currículum de la formación, desarrollo profesional, perspectivas sobre diversidad e igualdad, direcciones emergentes en la formación del profesorado. Esto le han conferido una dimensión conceptual bien consolidada "de más conocimiento sobre por qué

y cómo eso es así, de mejores filosofías y concepciones sobre lo que debe ser la formación, y, también, de un aval de realizaciones mejor elaborado sobre procesos y estrategias formativas. Una información y conocimiento más amplios y asentados sobre el particular comportan, a su vez, poner más alto el listón de las exigencias respecto a las implicaciones que todo ello habría de tener para (...) el papel que haya que atribuir a la formación de los docentes (Escudero, 1999)”

Aunque la investigación sobre la enseñanza tiene una gran tradición, la investigación sobre el conocimiento del profesor es relativamente reciente situándose en los años 80. Las primeras investigaciones sobre la enseñanza, años 30, se centraban en la búsqueda del criterio del profesor eficaz, donde se primaban las características físicas y psicológicas que definían la personalidad del profesor y la enseñanza se concebía como un efecto directo de estas características.

Dentro de las investigaciones llevadas a cabo en torno al paradigma **presagio-producto** se intentaban establecer relaciones entre el conocimiento del profesor y el rendimiento de los alumnos (Grossman, Wilson y Shulman, 1989). Bien es verdad que los investigadores definieron el conocimiento del profesor de forma limitada (número de cursos realizados, resultados obtenidos en tests estandarizados, etc...) de manera que se llegaba a conocer cuánto conocían los profesores, pero no cómo estaba organizado, justificado o validado ese conocimiento. El paradigma Presagio-producto produjo resultados poco consistentes, ya que un esquema conceptual tan pobre y simplista poco explica sobre lo que ocurre en el aula.

Una línea posterior de investigación, paradigma **proceso-producto**, desarrollada a partir de los años 60 se centró en el estudio de los métodos eficaces de enseñanza. Estos proyectos tienen dos fases de investigación: a) comprobar experimentalmente la eficacia de diferentes métodos globales, e identificar el más eficaz; b) enseñar el método más eficaz en las escuelas de formación de profesores.

La mayoría de los estudios realizados dentro de esta orientación definieron métodos globales (autoritarismo, democracia, libertad, autodeterminación, anarquía...) difícilmente operatizables y comparables; la unidad de análisis era más el alumno que el profesor. El intento más significativo y fecundo en esta década lo constituye el movimiento de “observación sistemática en el aula”, el “análisis de interacción”, donde el punto de partida de estas investigaciones es la observación del comportamiento real del profesor en el aula.

Hay en estos planteamientos una marcada tendencia a establecer una relación causal entre la variable independiente (comportamiento del profesor) y la variable dependiente (rendimiento del alumno). El instrumento clave de las investigaciones “de análisis de interacción” son las escalas de categorías de observación; estas escalas son un conjunto de categorías mutuamente excluyentes que intentan abarcar todos los posibles tipos de comportamientos observables del profesor, y a veces del alumno, que consideran importantes para definir un estilo docente y el carácter de interacción. La observación es generalmente directa, y en el ambiente natural de clase, realizada por varios observadores previamente entrenados para utilizar las categorías de observación con la misma extensión y comprensión conceptual.

En todos los casos el esquema es simple y unidireccional, las variables independientes, denominadas aquí variables proceso, están configuradas por el comportamiento observable del profesor y las variables dependientes, variables producto, están constituidas por el rendimiento académico del alumno susceptible de medición. El supuesto de que hay una relación directa o casual entre comportamiento del profesor y el logro de los alumnos manifiesta la pobreza conceptual y el simplismo en el diseño de estas investigaciones que conduce al reduccionismo. A pesar de sus limitaciones puede decirse que el paradigma proceso-producto ha sido el motor principal del desarrollo de la investigación científica de la enseñanza y su incidencia ha sido tan grande que sus últimas reformulaciones llegan hasta nuestros días. La investigación actual, en lugar de buscar relaciones entre el conocimiento de los profesores y el logro de los estudiantes, se centra en la exploración de la naturaleza, forma, organización y contenido del conocimiento del profesor (Grossman y otros, 1989).

La inconsistencia de las investigaciones desarrolladas en el ámbito del paradigma proceso-producto y la conciencia de su pobreza conceptual abren el camino a modelos mediacionales que ofrecen diseños de tres factores e incorporan procedimientos cualitativos y cuasi experimentales de análisis y tratamiento de datos. Dentro de este esquema el comportamiento es, en gran medida, el resultado del pensamiento del profesor: de sus conocimientos, de sus estrategias para procesar la información y utilizarla en la resolución de problemas y sus actitudes y disposiciones personales; el objeto fundamental de la investigación es identificar las variables que configuran este proceso de elaboración y ejecución de decisiones. Comprender el comportamiento docente exige analizar en profundidad los factores y procesos internos que determinan la intencionalidad y la actuación del profesor

Se ha llegado a distinguir dentro de este paradigma dos modelos, orientado uno hacia el estudio de los procesos mentales que tienen lugar en el

profesor, y el otro dirigido hacia esos mismos procesos cuando tienen lugar en el alumno. El paradigma mediacional cognitivo centrado en el profesor asume que la enseñanza es un proceso de planificación y puesta en práctica de acciones, un proceso de toma de decisiones y que el profesor es un ser racional y reflexivo, que toma decisiones durante su actuación profesional; se cambia la perspectiva, centrada hasta ahora en el ámbito del aprendizaje, al ámbito de la enseñanza.

La enseñanza es vista como un proceso de planificación y ejecución de actuaciones, un proceso de adopción de decisiones; se cambia el objeto de consideración, no es ya el comportamiento observable sino el resultado observable de complejos procesos de deliberación, elección y ejecución. Por ello, comprender el comportamiento docente exige analizar en profundidad los factores y procesos internos que determinan la intencionalidad y la actuación del profesor, las diferencias en las estrategias del profesor dependen de diferencias en sus decisiones e intencionalidades. La conducta del profesor está sustancialmente determinada por sus procesos de pensamiento; la relación entre los procesos de pensamiento de los profesores y las acciones y sus efectos observables han sido puesta de relieve por Clark y Peterson (1986).

En el dominio de los procesos de pensamiento de los profesores, los autores consideran tres principales categorías: a) la planificación del profesor (pensamientos preactivos y postactivos); b) los pensamientos interactivos y las decisiones de los profesores; y c) teorías y creencias de los profesores, que hace referencia a todo el conocimiento que los profesores poseen que afecta a su planificación y a sus pensamientos y decisiones interactivas.

Más recientemente, desde una perspectiva cognitiva, se ha abordado el estudio de los procesos de razonamiento, juicio y toma de decisiones que contribuyen al desarrollo de la conducta docente, dando lugar a la investigación de los “Pensamientos del Profesor” (Marcelo 1987a, Peterson, 1988). Este tipo de investigación se ha centrado más en los aspectos cognitivos que trascienden las particularidades de las materias o asignaturas concretas (Wilson y Shulsan, 1987). Esta línea de investigación se ha planteado “*explorar la naturaleza, forma, organización y contenido del conocimiento de los Profesores*” (Grossman, Wilson y Shulman, 1989, p. 25).

En su revisión sobre las investigaciones acerca del conociendo del profesor Carter (1990) ha distinguido tres líneas de investigación:

a) **Estudios sobre el Procesamiento de información y comparación expertos-principiantes.** Su foco de atención se ha centrado en los procesos mentales que los profesores llevan a cabo cuando identifican

problemas, atienden aspectos del ambiente de la clase, elaboran planes, toman decisiones, y evalúan. Al principio la investigación se centró en el estudio de la planificación y toma de decisiones de los profesores, y en la actualidad el interés se centra en el estudio de las diferencias entre profesores expertos y principiantes (Marcelo, 1994)

b) **Estudios sobre el Conocimiento Práctico, incluyendo conocimiento personal y conocimiento ecológico del aula.** Este conocimiento "se refiere de forma amplia al conocimiento que poseen los profesores sobre las situaciones de clase y los dilemas prácticos que se les plantean para llevar a cabo metas educativas en estas situaciones"(Carter, 1990, p. 299). Se han utilizado diferentes conceptos para referirse al conocimiento del profesor conocimiento del oficio (Brown & McIntyre, 1986); conocimiento práctico personal (Clandinin 1985)-paradigmas funcionales de los profesores (Crocket, 1983); conocimiento práctico (Elbaz 1983); teorías implícitas de los profesores (Hunt, 1985); conocimiento profesional y reflexión en la acción (Schon,1983); conocimiento didáctico del contenido (Shulman) (citados en Butt, Raymond y Yamagishi , 1988).

c) **Conocimiento Didáctico del Contenido,** son aquellos estudios en los que se analiza específicamente el conocimiento que los profesores poseen respecto al contenido que enseñan (programa de Shulman), así como los modos en que los profesores comprenden y representan la materia a los alumnos. Se puede observar que el cambio que se viene produciendo en la investigación sobre el "Pensamientos del Profesor" es hacia una investigación más comprometida con los contenidos que enseñan los profesores.

A este respecto, Elmore (1992) plantea que "*Es probable que la enseñanza eficaz varíe considerablemente de disciplina en disciplina. A diferencia de la investigación sobre enseñanza eficaz, que intentaba identificar destrezas docentes genéricas, la actual investigación se centra en las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje en disciplinas específicas. Aunque es posible extraer semejanzas entre los diferentes tipos de destrezas que se requieren a lo largo de las diferentes áreas de contenido, la actual investigación sobre la enseñanza se centra principalmente en los requisitos específicos para comprender una disciplina*" (p. 45). Y ésta es una de las aportaciones más relevantes de las actuales investigaciones que están tratando de comprender la complejidad de la enseñanza de las diferentes disciplinas académicas que configuran el currículum escolar.

5. LA NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO QUE POSEEN LOS PROFESORES

El conocimiento es un constructo que puede ser conceptual o procedimental. El conocimiento conceptual o semántico se define como la información acerca de hechos, conceptos, principios, reglas y planteamientos conceptuales y teóricos, que conforman una disciplina o un campo de estudio; o simplemente, en el ámbito de lo cotidiano, la información incidental acerca de hechos o eventos del mundo que rodea al individuo. El conocimiento procedimental es el resultado de la operacionalización de los procesos, se define como el conjunto ordenado de pasos o acciones que acompañan a un acto mental o una actividad motora. Este conocimiento sirve para generar cambios y/o transformaciones del conocimiento o de los estímulos del medio ambiente, son los instrumentos o componentes dinámicos del conocimiento.

El conocimiento, tanto conceptual como procedimental puede caracterizarse por el tipo de procesamiento a que da lugar. El conocimiento semántico o conceptual se refiere a dos categorías: a) la especificación de la esencia del concepto a través de las características esenciales de la clase que lo define o de la categoría conceptual correspondiente, y b) el conocimiento acerca del concepto del conocimiento: significación, importancia, utilidad, origen, razón de ser, trascendencia. El primer caso se refiere al conocimiento de la esencia del concepto, mientras que el segundo se refiere al metaconocimiento. El conocimiento semántico o conceptual da origen a la formación de imágenes o representaciones mentales, bien sea del concepto o acerca del concepto. El metaconocimiento puede referirse a la persona, a la tarea o a la estrategia; significa estar consciente acerca de las potencialidades y limitaciones de la persona, conocer el grado de dificultad o de complejidad de una tarea, o considerar la trascendencia de los actos que se realizan; es una condición indispensable para el desarrollo de la habilidad de aprender a aprender.

El conocimiento procedimental da lugar a dos tipos de facultades: a) habilidad cognoscitiva, que se refiere al hábito de aplicar los pasos de un procedimiento para lograr un propósito determinado, y b) habilidades metacognoscitivas, que involucran la aplicación, en forma natural y espontánea, de cuatro de los procesos mentales superiores -planificación, supervisión, evaluación y retroalimentación-. La habilidad es la facultad de aplicar el conocimiento procedimental y puede referirse a la aplicación directa del proceso o a la evaluación y mejora de lo que se piensa y se hace.

A continuación mostramos una tabla elaborada con las aportaciones de algunos autores que han investigado sobre la naturaleza del conocimiento del

profesorado, seguidamente destacaremos los rasgos más característicos de cada una.

Autor/es	Conocimientos		
Cochran-Smith y Lytle (1999)	Conocimiento para la práctica “formal”	Conocimiento en la práctica “práctico”	Conocimiento de la práctica
Kessels y Korthagen (1996-99)	Episteme (general) “formal”	Phronesis (particular) “práctico”	
Feldman-Stengel (1997)	conocimiento lógico conocimiento cultural conocimiento didáctico conocimiento profesional		
Fenstermacher (1994)	Conocimiento Proposicional o formal (especializado)	Conocimiento Práctico o de ejecución (personal)	
Tamir (1991)	Conocimiento teórico	Conocimiento práctico	Conocimiento profesional
Shön (1987)		Conocimiento en la Acción	
Shulman (1986)	Proposicional	de caso	Estratégico

Tabla 26. Naturaleza del conocimiento según distintos autores

Kessels y Korthagen (1996) explican la distinción entre formal y práctico recuperando la relación entre los conceptos aristotélicos de ‘episteme’ y ‘phronesis’. “Episteme” se refiere a una forma de conocimiento experto, general, proposicional y abstracto necesario para la resolución de los problemas de la práctica; es el conocimiento que el profesor necesita para vencer una dificultad, compuesto de habilidades sociales, formas de relación y modelos de comunicación y conectado con la comprensión científica del problema; Es un conocimiento constituido por proposiciones que suelen ser investigadas, explicadas y transmitidas, la veracidad de estas afirmaciones puede ser comprobada, se trata de verdades “fijas, eternas y objetivas”. Con “phronesis” se hacen referencia a la sabiduría de la práctica, un tipo de conocimiento interesado en la comprensión de casos concretos de la práctica; surge de los principios particulares, dando una importancia mayor a éstos, aunque esto no significa que se renuncie al conocimiento de principios generales.

Tamir (1991) referencia tres tipos de conocimiento: conocimiento práctico, conocimiento teórico y conocimiento profesional. El conocimiento práctico es la reserva de información y habilidades que guían y conforman la conducta de una persona; el conocimiento teórico es la información que

constituye parte de la estructura cognitiva de una persona, pero que no afecta o no puede afectar a la práctica; y, conocimiento profesional son los conocimientos y habilidades necesarias para funcionar con éxito en una profesión.

El conocimiento del profesor ha sido investigado principalmente por Shulman y su equipo (1986), quienes han planteado y desarrollado este tópico de investigación llegando a ofrecer una estructuración de las diversas modalidades de representación del conocimiento que los profesores pueden llegar a poseer, estas son: proposicional, de casos y estratégico.

El **Conocimiento Proposicional** es el conocimiento que en mayor medida se transmite a los profesores en las instituciones de formación del profesorado. Es el conocimiento que pretende ofrecer la investigación didáctica en base a declaraciones que tienen entre sí unas relaciones causales u otras. Establece tres tipos de proposiciones:

- a) **Principios:** se originan en la investigación empírica o filosófica, fundamentalmente la investigación sobre eficacia docente: Por ejemplo, cuando el profesor pregunta de forma ordenada, el rendimiento de los alumnos es mayor.
- b) **Máximas:** representan el conocimiento adquirido en la práctica, “sabiduría de la *práctica*”.
- c) **Normas:** se refieren a los valores, principios ideológicos, filosóficos de justicia, equidad. Son principios normativos.

El segundo nivel es el **Conocimiento de casos:** es un conocimiento de sucesos específicos, bien documentados y bien descritos; este tipo de conocimiento, proviene del contacto con la práctica, de la experiencia concreta y particular de cada profesor, y por tanto, está muy ligado a la experiencia personal. En palabras de Shulman, “*El conocimiento de casos es un conocimiento de sucesos específicos, bien documentados y bien descritos. Mientras que los casos por sí mismos son informes de sucesos o secuencias de sucesos, el conocimiento que representan es lo que los convierte en casos. Los casos pueden ser ejemplos de aspectos concretos de la práctica -descripciones detalladas de cómo ocurrió un suceso- completado con información sobre el contexto, pensamientos y sentimientos*” (Shulman, 1986b:11).

Podemos hablar de tres tipos de casos, teniendo en cuenta los tres tipos de conocimiento proposicional:

- a) **Prototipos:** serían casos que presentan en la práctica la aplicación de principios teóricos o resultados de investigación. Este tipo de casos

representa una concepción normativa, modélica del caso en tanto que procede de una investigación.

- b) **Precedentes:** expresan máximas; son casos en los que se presentan situaciones prácticas y se basan en ella “cómo un *profesor concreto enseñó una lección concreta, o la forma como un profesor consiguió controlar una clase de alumnos con mal comportamiento*”.
- c) **Parábolas:** transmiten normas, “*Una parábola es un caso cuyo valor radica en que comunica valores y normas, proposiciones que ocupan el corazón de la enseñanza como profesión y como oficios*” (Shulman, 1986b:12). Las parábolas pueden referirse a sujetos o a organizaciones, mostrando mitos de la profesión (espíritu de sacrificio, abnegación, lucha por el ideal...).

El último nivel se refiere al **Conocimiento estratégico**. Es el tipo de conocimiento que el profesor desarrolla cuando se encuentra en situaciones o problemas dilemáticos, en los cuales dos principios teóricos o prácticos resultan contradictorios. La capacidad de tomar decisiones, y de justificarlas es lo que distingue a la enseñanza como profesión, pues a través de éste se generan nuevos conocimientos que se convertirán en proposiciones o casos.

Posteriormente Fenstermacher (1994) en su artículo sobre la naturaleza del conocimiento de los profesores, al intentar dar respuesta a las cuatro cuestiones fundamentales que sirven para analizar actualmente los programas de investigación sobre el conocimiento del profesor (qué se conoce sobre la enseñanza efectiva, qué conocen los profesores, qué conocimiento es esencial para la enseñanza y quién produce el conocimiento acerca de la enseñanza) llega a la consideración de dos tipos esenciales de conocimiento.

Por un lado considera un conocimiento formal o proposicional, éste es el que genera la investigación sobre la enseñanza y con el que desde antaño se ha pretendido una base científica “para el arte de la enseñanza” (enseñanza efectiva) que se pudiera aceptar por la comunidad científica y por los prácticos como conocimiento especializado, factual, expresado mediante proposiciones. Por otro lado, considera el conocimiento de ejecución o práctico, que es aquel que el propio profesor extrae desde su propia experiencia, el que el docente desarrolla por la reflexión y la actividad diaria, desde la misma práctica en las salas de clase; a este conocimiento otros autores lo han llamado práctico personal, situado, o local.

6. EL CONOCIMIENTO Y LA CREENCIA ¿DOS CARAS DE UNA MISMA MONEDA?

Es necesario investigar la naturaleza de la relación que existe entre los conceptos creencia-conocimiento en los profesores, debido a la dificultad que entraña a veces distinguir entre éstos (Pajares, 1992); se ha llegado a considerar la creencia como un tipo de conocimiento y otras veces se ha afirmado que el conocimiento es un componente de la creencia.

Es más, estos términos conocimiento/creencia han llegado a tomarse como sinónimos o, al menos, intercambiables. Para mostrar la confusión terminológica y de uso que existe entre ellos nos hacemos eco de dos ejemplos que muestra Bolívar (1995); el primer ejemplo lo extrae de una prestigiosa revista de investigación, en la que Alexander, Schallert y Hare (1991: 317) en su revisión sobre el conocimiento definen que “el conocimiento se refiere al stock individual de información, habilidades, experiencias, creencias y recuerdo; este conociendo es siempre idiosincrásico, no obstante especifican que este uso del término conocimiento difiere del uso que tiene en epistemología. El segundo ejemplo lo extrae de nuestro contexto y se centra en la definición que hace J. Marrero (1991): “hablamos de teorías para referirnos a síntesis dinámicas de conocimientos y creencias... que se abstraen a partir de conjuntos de experiencias episódicas; las teorías implícitas no son productos cognitivos conscientes, tienen límites difusos, con una doble finalidad: conocimiento cuando utiliza la teoría de forma declarativa, creencia cuando la utiliza de modo pragmático...”.

La importancia del esclarecimiento entre conocimiento y creencia viene dada por el hecho de que cuando el profesor se encuentra ante la complejidad de una situación, las estrategias cognitivas y de procesamiento de la información no funcionan, no dispone de esquemas apropiados a esa situación y se siente inseguro, se encuentra ante la incertidumbre de qué información es necesaria y cuál puede ser la conducta pertinente. Y ante la incapacidad de utilizar el conocimiento apropiado y las estrategias adecuadas a esa situación echa mano de sus creencias y de su sistema de creencias (De Vicente, 1996).

A continuación exponemos un cuadro resumen en el que se incluyen algunas de las definiciones de conocimiento y creencia realizadas por distintos autores.

Autores	Conocimiento	Creencia
Orton (1989)	Creencia justificada	
Groosman y otros (1989)	*El conocimiento depende de	*Las creencias dependen de

<p>Grossman, Wilson y Shulman (1983)</p>	<p>la reunión de criterios tales como los cánones de evidencia que discutimos como parte del conocimiento sintáctico del profesor</p>	<p>las evaluaciones afectiva y personal *Las creencias son más discutibles que el conocimiento *Las creencias se incluyen entre las dimensiones del conocimiento de la materia, influenciando el proceso enseñanza aprendizaje *Existen diferentes tipos de creencias: del contenido que los profesores enseñan y de la “orientación” hacia la materia; estas influyen decisivamente sobre lo que aprenden y sobre lo que enseñan</p>
<p>Clandinin y Connelly (1986)</p>	<p>*El conocimiento práctico personal se compone de las filosofías personales que son el conjunto de conocimientos, creencias y teorías implícitas que han ido construyendo a lo largo de su historia de vida (ritos, imágenes, unidades narrativas, y ritmos)</p>	
<p>Clandinin y Connelly (1988)</p>	<p>*El conocimiento es un cuerpo de convicciones y de significados conscientes o inconscientes, que han surgido de la experiencia íntima, social o tradicional, y que se expresan en las acciones de una persona</p>	
<p>Connelly, Clandinin y Fanf He (1997)</p>	<p>*El conocimiento práctico personal se basa en la experiencia pasada del profesor, en el cuerpo y mente actual del profesor, y en los futuros planes y acciones. Se encuentra en la práctica del profesor</p>	
<p>Fenstermacher (1994)</p>	<p>*Conocimiento formal: conocimiento que tenemos sobre la práctica efectiva, un conocimiento factual expresado mediante proposiciones. Creencia cuya verdad puede ser justificada *Conocimiento práctico personal: lo que conocen los profesores como resultado de sus propias experiencias como docentes. “Creencias</p>	

	razonables” sobre las que pudiéramos ofrecer buenas razones	
Pajares		Personal, afectivo, juicios de valor
Ernest (1989)	El conocimiento es el resultado cognoscitivo del pensamiento	La Creencia es el resultado afectivo del pensamiento, aunque reconoció que las creencias también poseen un componente cognoscitivo delgado pero significativo.
Nespor (1987)	Los sistemas de conocimiento están abiertos a la evaluación y examen crítico; las creencias no.	Las creencias son afectivas, son un sistema de conocimiento diferente, no requieren el acuerdo general de grupo con respecto a su validez y adecuación; las creencias individuales no requieren consistencia interior ni siquiera dentro del sistema de la creencia. Las creencias son más influyentes que el conocimiento determinando cómo los individuos organizan y definen tareas y problemas y predicen más fuertemente la conducta. Las creencias residen en la memoria episódica como material deducido de la experiencia o de las fuentes de transmisión culturales. Sistema flexible y menos dinámico que los sistemas de conocimiento; las creencias son básicamente inmutables.
Roehler, Duffy, Herrmann, Conley, y Johnson (1988)	El conocimiento es fluido y evoluciona con nuevas experiencias, se interpreta y se integra en el schemata existente	Las Creencias son estáticas y representan verdades eternas que permanecen inalteradas en la mente de un maestro sin tener en cuenta la situación. No todos los investigadores están de acuerdo que las creencias ofrecen visión mayor de conducta humana que el conocimiento.
Lewis (1990)	Las dos estructuras son sinónimas (similares). El conocimiento está arraigado en las creencias.	El origen de todo el conocimiento está arraigado en las creencias, las maneras de saber son básicamente maneras de escoger valores

Eisenhart, Shrum, Harding, y Cuthbert (1988)	El conocimiento está basado en hechos objetivos.	La creencia está basada en la evaluación y juicio personal
Harvey (1986)		La creencia es la representación individual de la realidad que tiene suficiente validez, verdad, o credibilidad para guiar el pensamiento y la conducta
Munby (1982)		El poder de las creencias puede pesar más que la evidencia contraria más clara y convencer fácilmente
Nisbett y Ross (1980)	El conocimiento genérico posee un componente cognoscitivo, esquemáticamente organizado, y un componente de la creencia, poseyendo elementos de valoración y juicio.	Las creencias son proposiciones sobre las características de objetos y clases del objeto, "bastante explícito" (pág. 28) las creencias no cambian bajo cualquier circunstancia, generalmente no cambian incluso cuando es lógico o necesario
Abelson (1979)		Las creencias son la manipulación del conocimiento por parte de las personas con un propósito particular o bajo una circunstancia necesaria
Castaño y Cooney (1982)		Las creencias son disposiciones de la acción y el determinante mayor de conducta, aunque las disposiciones son tiempo y específicamente cualidades del contexto que tienen implicaciones importantes para la investigación y medida
Sigel (1985)		Las creencias son "las construcciones mentales de experiencia-frecuencia condensada e integrada en esquemas o conceptos" (pág. 351), se sostiene como verdadera y guía la conducta
Dewey (1933)		La creencia es el tercer significado de pensamiento, "algo más allá de sí mismo por el que su valor se prueba; ¿hace una aserción sobre alguna materia de hecho o algún principio o ley" (pág. 6) La importancia de la creencia

		es crucial porque "cubre todas las materias de las cuales no tenemos conocimiento seguro y por tanto no estamos suficientemente seguros de actuar, y, también las materias que aceptamos ahora como verdaderas, como conocimiento, pero que puede cuestionarse en el futuro" (pág. 6)
Rokeach (1968)	Rokeach subsume el conocimiento como un componente de la creencia	<p>Las creencias tienen un componente cognoscitivo que representa conocimiento, un componente afectivo capaz de despertar emoción, y un componente del comportamiento (behavioral) activo cuando la acción lo requiere</p> <p>Las creencias son "cualquier proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que una persona dice o hace, capaz de ser precedido por la frase, 'yo creo eso. . .'" (pág. 113).</p> <p>Las creencias pueden ser descriptivas (es hora de la clase de matemática), evaluativas (no me gustan las matemáticas), o prescriptivas (debo entrar en clase antes que mis estudiantes...), pero los elementos de cada uno están presentes en la mayoría de las creencias.</p>

Tabla 27. Conceptualización del conocimiento y las creencias

Como puede apreciarse, tras la revisión que de estos dos conceptos nos proponen los distintos autores, la relación entre los términos no queda resuelta; unos investigadores consideran la creencia como un tipo de conocimiento; otros consideran la creencia una dimensión del conocimiento frente a los que afirman que el conocimiento es un componente de la creencia; algunos consideran las creencias un sistema diferente de conocimiento y para otros son estructuras similares.

Wahlstrom define la creencia como una declaración hipotética o inferencial acerca de un objeto capaz de ser precedida por la frase "creo que..." que describe el objeto como verdadero o falso; correcto o incorrecto;

lo evalúa como bueno o malo; y predispone para actuar probablemente de diferente forma bajo diferentes condiciones (Wahlstrom y otros, 1982, p.28).

Lewis (1990) insistió en que las dos estructuras son similares (sinónimas), defendió que el origen de todo el conocimiento está arraigado en las creencias y que las maneras de saber son básicamente maneras de escoger valores. Se ha dicho que el conocimiento es una creencia que está justificada (Orton, 1989). Sin embargo, otros autores afirma que pueden existir creencias que sean aceptadas como tal aún siendo falsas ya que puede haber una construcción mental basada en la experiencia previa (Pajares, 1992), sin que ésta sea necesariamente "verdadera" por tanto la creencia que se produce tampoco lo es.

Algunos autores hacen una clara distinción entre los dos términos. El conocimiento es el resultado cognoscitivo del pensamiento, mientras que las creencias son el resultado afectivo aunque también poseen un componente cognoscitivo estrecho pero significativo Ernest (1989). De manera similar Eisenhart, Shrum, Harding, y Cuthbert (1988) basan el conocimiento en hechos objetivos, mientras que la creencia está basada en la evaluación y juicio personal. Pajares (1992) también destaca el componente personal y afectivo de las creencias: *"El resultado es una visión de la creencia que garantiza un juicio del individuo de la verdad o falsedad de una proposición, un juicio que puede solamente ser inferido desde una comprensión colectiva de lo que los seres humanos dicen, quieren hacer y hacen. El desafío es valorar cada componente para tener confianza en que la creencia inferida es una representación razonablemente adecuada de ese juicio"* (Pajares, 1992, 316).

Otros autores entienden la creencia como una dimensión del conocimiento; Abelson (1979) considera las creencias como una manipulación del conocimiento por parte de las personas, con un propósito particular o bajo una circunstancia necesaria. Grossman y colaboradores (1983, 1989) consideran las creencias como una dimensión del conocimiento de la materia; el conocimiento reúne los criterios de cánones de evidencia que se discuten como parte del conocimiento sintáctico del profesor, sin embargo las creencias dependen de las evaluaciones afectivas y personales, son por tanto más discutibles que el conocimiento; los diferentes tipos de creencias (del contenido que los profesores enseñan y de la "orientación" hacia la materia) influyen decisivamente sobre lo que aprenden y sobre lo que enseñan, de ahí la importancia que tiene proporcionar oportunidades a los profesores para que identifiquen y analicen sus creencias.

En esta misma línea Clandinin y Connelly (1986) componen el conocimiento práctico personal del conjunto de conocimientos, creencias y

teorías implícitas que se han ido construyendo en una historia de vida; posteriormente definen el conocimiento como un cuerpo de convicciones y de significados conscientes o inconscientes que surgen de la experiencia íntima, social o tradicional y que se expresa mediante las acciones de una persona. Para Nisbett y Ross (1980) el conocimiento genérico se compone de un componente cognoscitivo (esquemáticamente organizado) y un componente de la creencia (elementos de valoración y juicio); las creencias son proposiciones sobre las características de objetos y clases del objeto que no cambian bajo cualquier circunstancia, generalmente no cambian incluso cuando es lógico o necesario.

Por el contrario Rokeach (1968) relega el conocimiento a un componente de la creencia; las creencias tienen un componente cognoscitivo (que representa conocimiento), un componente afectivo (capaz de despertar emoción), y un componente comportamental (behavioral). Las creencias son “cualquier proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que una persona dice o hace, capaz de ser precedido por la frase, “yo creo eso. . .” (113).

Para otros autores las creencias son un sistema de conocimiento diferente; Nespor (1987) considera que las creencias tienen un componente principalmente afectivo en el cual no es necesario el acuerdo general del grupo para mostrar su validez, ni siquiera requieren consistencia interior dentro del sistema de creencias y predicen en gran medida la conducta ya que determinan la organización y definición de tareas y problemas. Harvey (1986) definió creencia como la representación individual de la realidad que tiene suficiente validez, verdad, o credibilidad para guiar el pensamiento y la conducta. En esta misma posición Roehler y colaboradores (1988) resaltan frente a la fluidez y evolución del conocimiento la estaticidad y eternidad de las creencias, aunque rechazan que las creencias ofrezcan mayor visión de la conducta humana que el conocimiento. Para Dewey (1933) el tercer significado de pensamiento es “creencia”, la importancia de ésta radica en que cubre aquellas materias en las que no tenemos conocimiento seguro y aquel conocimiento que aceptamos como verdadero aunque es susceptible de cuestionamiento en el futuro.

Las creencias se caracterizan por ser ciertas, estáticas, inmutables, influyentes; se reflejan en las acciones docentes y predicen y guían la conducta; poseen un componente afectivo y están basadas en el juicio personal, no están abiertas a la evaluación exterior por lo que no requiere el acuerdo general del grupo para su validación. Las creencias son "*un esfuerzo para alcanzar la realidad sin pasar por la democratización, ni racionalidad empírica*" (De la Pineda, 1994: 48).

“Hemos de dejar, al menos por ahora un espacio intersticial, un ámbito común, una tierra de nadie, en la que es muy difícil -imposible en muchos casos- deslindar ambos conceptos, separar la creencia del conocimiento, afirmar con rotundidad si se trata de una o de otro” (De Vicente, 2000b, 940).

7. COMPONENTES DEL CONOCIMIENTO DEL DOCENTE

El conocimiento como objeto de estudio nos lleva a cuestionarnos qué conocimiento es más relevante para aprender a enseñar; las investigaciones sobre el pensamiento del profesorado han realizado grandes esfuerzos en la identificación de los componentes del conocimiento. En el siguiente epígrafe hacemos una revisión por la literatura de las clasificaciones y componentes del conocimiento que los profesores poseen.

Para Elbaz (1981, 1983) los profesores poseen una amplia gama de conocimientos que les sirven de guía para su práctica; la autora propone los siguientes tipos de conocimiento práctico: conocimiento de la materia que se enseña (conocimiento del contenido); conocimiento de la organización de la clase, conocimiento de técnicas instructivas, conocimiento de la estructuración de las técnicas de aprendizaje (conocimiento de la enseñanza); conocimiento del desarrollo del currículum; conocimiento del marco social de la escuela y de la comunidad (conocimiento del contexto); conocimiento de sus propias fuerzas y defectos como profesor (conocimiento de sí mismo).

La investigación titulada “The Knowledge Growth in Teaching” dirigida en la Universidad de Stanford por Shulman, defiende que el conocimiento base para la enseñanza, es decir, el conocimiento que un profesor necesita para el desarrollo de la enseñanza, comprende siete categorías: conocimiento del contenido de la materia; conocimiento didáctico general (principios y estrategias de gestión y organización de clase); conocimiento del currículum, de materiales y programas; conocimiento didáctico del contenido; conocimiento de los alumnos y sus características; conocimiento del contexto educativo (características de los grupos, comunidades, cultura ..); y por último, el conocimiento del propósito, los valores y los fundamentos históricos y filosóficos de la educación.

Por su parte, Anne Reynolds (1990) propone nueve áreas de conocimiento que los profesores extraen de sus experiencias personales: 1) conocimiento de la pedagogía; 2) conocimiento de los estudiantes; 3) conocimiento del currículo; 4) conocimiento del contexto; 5) conocimiento del contenido; 6) conocimiento de cuestiones profesionales; 7) conocimiento

de las artes liberales/materias generales; 8) conocimiento de destrezas para la habilitación; 9) conocimiento de la didáctica del contenido específico.

Grossman (1992) identifica cuatro componentes del Conocimiento Profesional de los Profesores, alguno de ellos coincidentes por los identificados por Reynolds, estos son: a) conocimiento general de la materia, b) conocimiento del contenido, c) conocimiento del contexto, y d) conocimiento didáctico del contenido.

Calderhead (1988) identifica los componentes del conocimiento: conocimiento de sí mismo, del contenido, de los alumnos, del currículum y de los métodos de enseñanza. Lo que los profesores conocen de cada uno de estos componentes no se transforma automáticamente en acción si no que existen procesos de control del pensamiento humano denominados "metacognición" (proceso de auto-regulación de la actividad cognitiva del profesor, mediante el cual el profesor es consciente de sus propios procesos de pensamiento); estos procesos quedan definidos como: *"proceso de abstracción, comparación, análisis, y evaluación que influye en diferentes imágenes de la práctica, o en una variedad de conocimiento a partir del cual se desarrolla conocimiento práctico"* (Calderhead y Peterson, 1988:60).

Tardif, M. (2004) clasifica los saberes docentes en cuatro; saberes de la formación profesional transmitidos por las instituciones de formación de profesorado entre los que se incluyen los conocimientos de las ciencias de la educación y de la ideología pedagógica (conocimiento formal y práctico); saberes disciplinares, los conocimientos de las distintas disciplinas socialmente definidos y seleccionados; saberes curriculares que incluyen objetivos, contenidos y métodos de la institución escolar, se refiere a los programas escolares; Finalmente hace referencia a los saberes experienciales o prácticos, aquellos saberes específicos basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento del medio, brotan de la experiencia que se encarga de validarlos.

En la siguiente tabla recopilamos algunas de las clasificaciones del conocimiento del profesor.

Grossman (1990)	Conocimiento General de la materia (Pedagógico General o Curricular)	Conocimiento del contenido: Sustantivo y Sintáctico	Conocimiento del contexto: Principios Generales de Enseñanza-aprendizaje	Conocimiento didáctico del contenido						
Shulman (1986, 1987)	Conocimiento Pedagógico General	Conocimiento del contenido de la materia: Sustantivo y Sintáctico	Conocimiento del Contexto Educativo	Conocimiento Pedagógico del contenido	Conocimiento Curricular	Conocimiento de los Estudiantes y sus características	Conocimiento del propósito, los valores y los fundamentos históricos y filosóficos de la educación	Conocimiento de otro contenido (Wilson, Shulman y Richert, 1987)		
Elbaz (1981, 83) Conocimiento práctico (cómo hacer las cosas). Conocimiento proposicional formado por creencias y valores	Conocimiento de la Instrucción 1. Conocimiento de la organización de clase 2. Conocimiento de Técnicas instructivas 3. Conocimiento de la estructuración de las técnicas de aprendizaje	Conocimiento de la materia que se enseña	Conocimiento del medio: Conocimiento del marco social de la escuela y de la comunidad, ambiente de la enseñanza...		Conocimiento del desarrollo del currículum	Conocimiento de las necesidades, habilidades e intereses de los estudiantes				Conocimiento de uno mismo: Conocimiento de sus propias fuerzas y defectos como profesor
Reynolds (1990)	Conocimiento de la Pedagogía	Conocimiento del Contenido	Conocimiento del Contexto	Conocimiento Didáctico del Contenido	Conocimiento del currículum	Conocimiento de los Estudiantes		Conocimiento de cuestiones profesionales	Conocimiento de las artes liberales	Conocimiento de destrezas de habilitación

Tabla 28. Clasificaciones del conocimiento del profesor

Se desprende del análisis de la tabla anterior, que resume las distintas clasificaciones realizadas por los autores que han trabajado el tema, que existen cuatro tipos de conocimientos principalmente: el primero referido a los fundamentos pedagógicos, didácticos y psicológicos en general; un segundo dedicado al conocimiento del contenido que se enseña; en tercer lugar, se identifica el conocimiento de la audiencia, características de los alumnos y del contexto; y finalmente, un cuarto tipo de conocimiento referido a la didáctica del contenido.

A continuación exponemos los componentes de las dimensiones del conocimiento de cada una de las anteriores clasificaciones, apoyándonos principalmente en la revisión que hace Reynolds (1990), por ser una de las más detalladas, y en algunas definiciones realizadas por otros autores que han trabajado el tema, principalmente Shulman y su grupo de investigación.

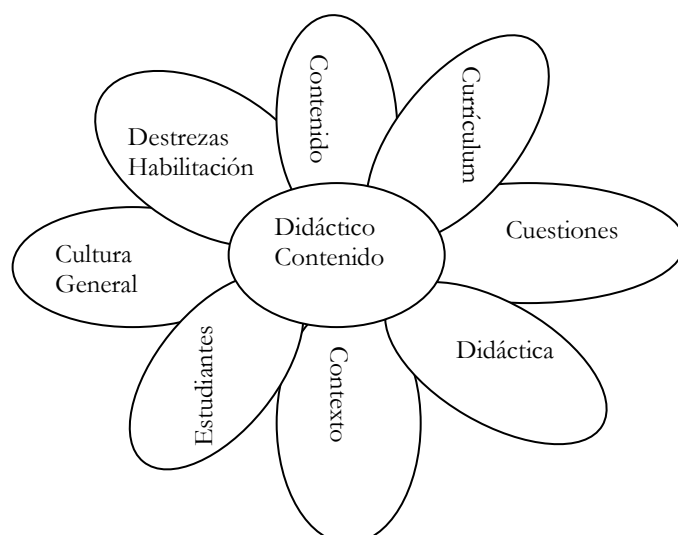


Figura 2. Dimensiones del conocimiento en Reynolds

El conocimiento de la didáctica o didáctica general hace referencia a las distintas teorías de la enseñanza, las técnicas instructivas, las habilidades de ejecución (Gideonse, 1989), la estructura de la lección (Leinhardt y Greeno, 1986), la planificación de la lección, las estrategias instructivas interactivas, las técnicas de evaluación (Merwin, 1989) y las técnicas de gestión de la clase (Evertson, 1989).

Para Shulman (1987) el conocimiento didáctico general recoge un amplio espectro de actividades relacionadas con el proceso enseñanza-aprendizaje; éste se refiere al conocimiento relacionado con la enseñanza, con el aprendizaje los alumnos, así como con el conocimiento de los principios generales de enseñanza, tiempo de aprendizaje académico, tiempo de espera, enseñanza en pequeños grupos, gestión de clase, etc. También se incluye en

éste el conocimiento sobre técnicas didácticas, estructura de las lecciones, planificación de la enseñanza, teorías del desarrollo humano, los procesos de planificación curricular, evaluación, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza, historia y filosofía de la educación, aspectos legales de la educación etc.

El conocimiento didáctico general abarca el conocimiento y las creencias que un profesor tiene sobre la enseñanza, el aprendizaje y las personas que aprenden sin que se refiera específicamente a los dominios de la materia concreta de la asignatura (Putnam, R. T. y Borko, H. 2000). Anderson (1989b) y Brophy (1989) identificaron una serie de elementos del conocimiento didáctico general: función del profesor como mediador de un aprendizaje significativo del estudiante, el conocimiento de cómo crear un ambiente en la clase que promueva el aprendizaje enfocado en la interpretación y la autorregulación, y el conocimiento de métodos de evaluación que revelen el pensamiento de los estudiantes (cit. Por Putnam, R. T. y Borko, H. 2000)

El conocimiento del contexto abarca la comprensión por parte de los profesores de las influencias sociales, culturales y ambientales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cole y Griffin, 1987), las culturas de la clase y de la escuela (Erickson, 1989; Florio-Ruane, 1989), la relación del sistema educativo con la sociedad (McCarty, 1989; Sarason, 1971; Smith y Geoffrey, 1968) y las influencias sociales y culturales de la escuela sobre la sociedad (Cazden y Mehan, 1989). Los profesores han de adaptar su conocimiento general de la materia a las condiciones particulares de la escuela y de los alumnos que a ella asisten (Leinhardt 1992).

Para Shulman (1987) el conocimiento del contexto educativo incluye el trabajo del grupo o clase, gobierno y financiación de los distritos escolares, carácter de las comunidades y culturas.

El conocimiento del currículo comprende cuestiones relacionadas con los fines de la educación (Strom, 1989; Walker y Soltis, 1986), cuestiones referidas a la definición del currículo (Zumwalt, 1989), planificación del currículo y evaluación del programa instructivo (Merwin, 1989; Zumwalt, 1989). Este tipo de conocimiento Grossman lo incluye dentro del conocimiento didáctico del contenido.

El conocimiento curricular es aquel referido a los materiales curriculares diseñados para un determinado aprendizaje, el diseño de un programa para la enseñanza de un área y sus relaciones con otras áreas y otros niveles educativos. Es el conocimiento referido a los programas para enseñar un área o tema particular a un nivel dado, la serie de materiales que existen par

enseñar esa materia y el porqué utilizar unos materiales específicos bajo determinadas circunstancias. En este tipo de conocimiento se incluye el planteamiento a la diversidad de alternativas de enseñanza, y el planteamiento de las distintas formas de organizar y dividir el contenido a enseñar, y el planteamiento de la utilización de distintas técnicas como textos, programas, medios, libros de ejercicios, etc., para facilitar la enseñanza (Shulman, 1986, 1987).

El conocimiento de los estudiantes incluye el desarrollo humano (Beyerbach, Smith y Swift, 1989; Nucci, 1989) -autoconcepto y autoestima, desarrollo moral, desarrollo de las convenciones y juicios sociales, de la adquisición e incremento del lenguaje, desarrollo cognitivo, motivación y desarrollo físico-, las teorías del aprendizaje, y los estudiantes con necesidades especiales (Fillmore y Valadez, 1986; MacMillan, Keogh y Jones, 1986; Reynolds, 1989; Stallings y Stipek, 1986; Torrance, 1986).

El conocimiento del contenido es lo que los profesores conocen sobre la materia que enseñan y cómo lo conocen -paradigmas usados para dirigir la investigación e interpretar los datos (Schwab, 1978); hechos, términos y conceptos y las relaciones entre ellos; metodologías utilizadas para la investigación en la disciplina; relaciones entre conceptos y teorías (Grossman, Wilson y Shulman, 1889); cómo juzgar la corrección del contenido y el rol de la disciplina en la cultura y la sociedad (Ball, 1989); cómo aplicar los conocimientos y las metodologías a los problemas (Schwab, 1978); la naturaleza de la disciplina como un área de investigación.

En el conocimiento de la materia de la asignatura los profesores deben entender los hechos, procedimientos y los conceptos que enseñan, así como las relaciones que estas ideas tienen con otras ideas de la disciplina (Anderson, C. 1989, McDiarmid, Ball y Anderson, 1989); lo que Schwab (1964) ha llamado la estructura substantiva de la disciplina. También es importante que los profesores conozcan la estructura sintáctica de la disciplina, es decir, las formas de establecer nuevos conocimientos y de determinar la validez de las afirmaciones (Ball, 1991).

El conocimiento del contenido incluye por tanto diferentes componentes, dos son los más representativos, la estructura sintáctica y la substantiva. El conocimiento substantivo *“incluye los marcos conceptuales de explicación o paradigmas que se emplean tanto para orientar la indagación en una disciplina como para dar sentido a los datos”* (Grossman, Wilson, y Shulman, 1989 p. 29); no es sólo, por tanto la acumulación de información factual, de conceptos y de principios generales de la materia, sino el conocimiento de los marcos teóricos, tendencias, y la estructura interna de la disciplina en cuestión

"estructuras sustantivas múltiples y en competencia pueden existir al mismo tiempo" (Grossman y otros, 1989, p. 29); este conocimiento es importante en la medida en que determina lo que los profesores van a enseñar y desde qué perspectiva. El conocimiento sintáctico del contenido incluye el anterior, y tiene que ver con el dominio por parte del profesor de *"Las estructuras sintácticas de una disciplina son los cánones de evidencia que son utilizados por los miembros de la comunidad disciplinaria para guiar la investigación en el campo. Son los medios por los cuales el nuevo conocimiento es introducido y aceptado en esa comunidad"* (Grossman y otros, 1989 y 1990); incluye, por tanto, el conocimiento por parte de los profesores de los paradigmas de investigación asumidos como válidos por una comunidad de investigadores en un momento determinado (Schwab, 1981).

Los contenidos condicionan el proceso de enseñanza - aprendizaje al mismo tiempo que influyen en la estructura que los profesores realizan sobre dicho proceso. El conocimiento y dominio que el profesor tenga sobre el contenido de la materia y no sólo eso, sino también la estructura o representación que haga de la misma, influye en la forma en que los profesores estructuran y organizan ese contenido para la instrucción, al mismo tiempo que influye en la estructura que adquieren los alumnos sobre la materia y en la disposición de estos últimos al aprendizaje de la misma (Ball y McDiarmid, 1990).

Otro tipo de conocimiento es aquel que trata las cuestiones profesionales, como aspectos legales de la educación (McCarthy, 1989), organizaciones profesionales (Lanier y Little, 1986) y ética profesional.

El conocimiento de las artes liberales/materias generales engloba el conocimiento que sobre materias generales debe poseer una persona educada, como literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.

El conocimiento de destrezas para la habilitación incluye esencialmente habilidades para comunicarse con otros (hablar, escuchar, leer, escribir, integrar las habilidades de comunicación y calcular).

El conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos se refiere tanto a la filosofía personal de la educación y las propias metas instructivas, como al conocimiento de las tradiciones filosóficas, psicológicas, sociales y culturales que informan las metas de la educación (Shulman, 1987, p.14).

Shulman (1986a, 1986b) acuñó el término conocimiento didáctico del contenido para distinguir entre el conocimiento de una materia o disciplina "per se" y el conocimiento de una materia específicamente vinculado a la enseñanza; se centra en el conocimiento y las habilidades específicas que

afectan a la enseñanza de una asignatura concreta. El conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1986) incluye el conocimiento de los tópicos del área, así como las representaciones que poseen los estudiantes, sus errores y dificultades más comunes, las estrategias y procedimientos instruccionales que pueden utilizarse para ayudarlos en su aprendizaje, así como los recursos que faciliten la gestión del aula. El conocimiento didáctico del contenido incluye "...las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible a los demás" y "...también incluye una comprensión de aquello que facilita o dificulta el aprendizaje de temas específicos: las concepciones e ideas previas que los estudiantes que vienen de distintos contextos traen consigo a la hora de aprenderlos temas y las lecciones que más frecuentemente se imparten" (Shulman, 1986, p. 9). Se entiende por tal no sólo un "simple repertorio de las múltiples formas de representación de la materia sino que se caracteriza por la forma de pensamiento que facilita la generación de esas transformaciones, el desarrollo del razonamiento pedagógico." (Wilson, Shulman y Richert, 1987, p. 115).

Shulman se refiere a él de esta forma *"dentro de la categoría conocimiento didáctico del contenido incluyo los temas mas comúnmente enseñados en una determinada asignatura, las formas mas útiles para representar las ideas, las analogías, ilustraciones, ejemplos, expiraciones y demostraciones más poderosas, en una palabra, las formas de representar y formular el contenido para hacerlo comprensible a otros. El conocimiento didáctico del contenido también incluye un conocimiento de lo que facilita o dificulta el aprendizaje de temas concretos; las concepciones y preconcepciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden los temas y lecciones más frecuentemente enseñadas"* (Shulman, 1986, p. 9-10).

Este conocimiento didáctico del contenido es considerado por algunos autores como una subserie especializada de todos los dominios anteriores, de los cuales depende, pero con unas características propias; algunas de las cuales definen lo que significa conocer una materia para la enseñanza; otras son el resultado de la distinción entre el conocimiento del profesor útil para todas las situaciones de enseñanza y el específico de una situación determinada. Este dominio de conocimiento significa conocimiento contextualizado del currículo, de los estudiantes y de la didáctica, así como una mezcla de conocimiento contextualizado del contenido, de las cuestiones profesionales y de las materias generales. Atravesando todas las características de este dominio, se encuentran el conocimiento de las destrezas para la habilitación y el conocimiento del contexto (De Vicente, ética).

Nos parece conveniente, para finalizar este epígrafe, hacer referencia y mostrar la figura que Grossman, como miembro del equipo de investigación

de la Universidad de Stanford, desarrolla para sintetizar la organización del conocimiento de los profesores y su articulación en el proceso educativo.

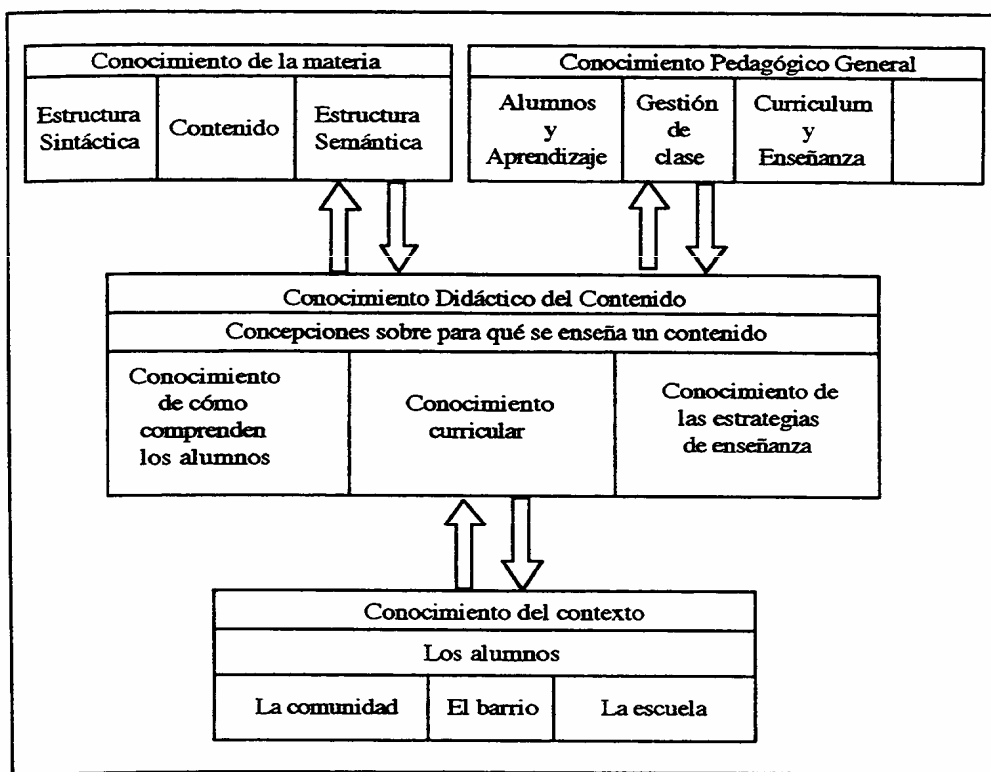


Figura 3. La organización del conocimiento de los profesores en Grossman

8. EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO PERSONAL

Existe un gran número de investigaciones sobre el conocimiento práctico que los profesores utilizan cuando desarrollan su actividad profesional; algunas de éstas indagan en qué conocen los profesores de su propia práctica y cómo lo conocen. Dentro de esta línea de investigación encontramos las realizadas por Elbaz (1981) y Connelly y Clandinin (1985) que dan lugar a un campo de especialización, que separándose del "cognitivismo", plantea describir, desde un punto de vista interpretativo, qué tipo de conocimiento adquieren y desarrollan los profesores.

Elbaz (1981) es de las primeras investigadoras que habla de "conocimiento práctico"; para ella, los profesores poseen una amplia gama de conocimientos que les sirven de guía para su práctica: conocimiento de la materia, de la organización de la clase, de las técnicas instructivas, de la estructuración de las experiencias de aprendizaje, del contenido del currículum, de las necesidades, habilidades e intereses de los estudiantes, del marco social de la escuela y de la comunidad circundante y de sus propias fuerzas y defectos como profesores, el uso de este conocimiento de una forma

especial es lo que distingue a un profesor de otro. Clandinin y Connelly siguiendo los trabajos de Elbaz desarrollan una nueva perspectiva que denominan *conocimiento práctico personal* como “un cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que surgen a partir de la experiencia, es íntimo, social y tradicional y se expresa en acciones personales” (1984,p. 135).

El conocimiento práctico es el “conocimiento-en la acción” de Schön; este un tipo de conocimiento que poseen las personas, ligado a la acción y es un conocimiento sobre cómo hacer las cosas. Es un conocimiento dinámico y espontáneo que se hace patente a través de nuestra actuación, pero que resulta especialmente difícil hacerlo verbalmente explícito.

Por conocimiento práctico, se entiende “*el conocimiento que los profesores tienen de las situaciones del aula y de los dilemas prácticos a los que se enfrentan al desarrollar su acción*” (Montero, 1991, p. 19).

Clandinin establece una característica fundamental del conocimiento práctico y es la de ser personal: “*La concepción del conocimiento práctico personal es la de conocimiento experiencial cargado de valor, positivo y orientado a la práctica. El conocimiento práctico personal se concibe como tentativo, sujeto a cambio y transeúnte, en lugar de como algo fijo, objetivo y sin cambio... El conocimiento práctico personal implica un punto de vista dialéctico de la teoría y la práctica*” (Clandinin, 1986: 20).

Sternberg y Caruso definieron el conocimiento práctico como “*Información procedimental que es útil para la vida diaria*” (1985: 134), inciden en que es un conocimiento ligado a la acción y por ello su estudio requiere de métodos etnográficos “es necesario trabajar con los maestros en todos los aspectos de su vida, en el aula, fuera de ella y en su vida personal. Con suerte se hace en colaboración de tal manera que el maestro se convierte en participante de la investigación” (Connelly y Clandinin y He 1997). Otra característica de este tipo conocimiento es que no se puede enseñar, aunque sí se puede aprender; los medios a través de los cuales se puede adquirir dicho conocimiento son tres: aprendizaje directo, aprendizaje mediado (observación) y aprendizaje tácito (propia experiencia) (Sternberg y Caruso, 1985).

Este conocimiento se expresa en la enseñanza a través imágenes, reglas, principios de la práctica, filosofía personal, metáforas, ciclos, ritmos y unidades didácticas (Connelly y Clandinin y He 1997).

- Las imágenes: forman parte del mundo experiencial del profesor, a través del cual genera modelos útiles y significativos, como guías, a partir de las que da sentido a sus actuaciones futuras en clase (González Sanmamed, M.

1995); “la imagen es una especie de conocimiento, incorporado a la persona y conectado con el pasado, el presente y el futuro del individuo” (Clandinin y Connelly, 1988).

- Las reglas son una declaración breve, formulada con claridad de qué hacer o cómo hacerlo en una situación concreta de la práctica. Hace referencia a los detalles de la situación, los medios, los fines, los propósitos.
- Los principios prácticos son una formulación más incluyente y menos explícita en la que se ponen de manifiesto los propósitos de una regla; procedentes de la experiencia personal y llevan incorporados una finalidad, su aplicación depende de la reflexión del docente durante la interacción.
- La filosofía personal se refiere a la forma como uno se ve a sí mismo en las situaciones de enseñanza. Tiene que ver con creencias y valores.
- Las metáforas son similares a las imágenes, aunque contienen un componente más personal, es la expresión imaginativa del conocimiento práctico que permiten acceder al sistema conceptual de los profesores. A través de ellas los profesores expresan significados mediante otros conceptos.
- Ciclos y ritmos: sucesos que ocurren de forma repetitiva, y sirven para modularla inventiva del profesor y le dan cierta estructura a la narración. Es la conexión existente entre los ciclos de vida y ritmos personales en los que se encuentra el maestro con su conocimiento y su enseñanza. Sería reconstruir la vida que lleva ese maestro, cómo vive.
- Unidad narrativa: son los hilos conductores en la vida de las personas que les facilita reconstruir su historia tanto personal como profesional.

Conchran-Smith y Lytle (1999) consideran tres tipos de conocimientos, un conocimiento *para la práctica* (formal) generado por los investigadores y transmitido por distintos medios; otro conocimiento *en la práctica* (práctico o práctico personal) que se aprende desde ésta; y a estos dos adicionan un nuevo tipo de conocimiento al que llaman ‘*conocimiento-de-la práctica*’, un conocimiento que no cabe analizar desde la dicotomía formal y práctico propuesta por Fenstermacher.

El conocimiento *de la práctica* es aquel necesario para que los profesores realicen su trabajo profesional, procede de la investigación sistemática (acción indagadora), es socialmente construido en comunidades locales y más amplias y considera que el profesor es no sólo un conocedor, sino que además es un agente en el contexto educativo “*como un material generativo para la interrogación y la interpretación. En este sentido, los profesores aprenden cuando generan conocimiento local de la práctica trabajando en los contextos de comunidades de indagación para teorizar y construir su trabajo y conectarlo a las problemáticas sociales, culturales y políticas*” (Conchran-Smith y Lytle, 1999 p. 250).

La importancia de la consideración de este tercer tipo de conocimiento se centra en el reconocimiento de la clase y la escuela como lugares de indagación colectiva, como comunidades que entiendan el currículo y ayuden a su construcción, que son capaces de construir conocimiento situado y de adoptar posiciones críticas ante la teoría generada por ellos mismos y por otros – las llamadas comunidades de conocimiento, Craig (1995)- (De Vicente, 2003).

En el análisis que Schön (1983) realiza sobre la epistemología de la práctica explica los tres procesos a partir de los cuales el profesor aprende de la práctica, conocimiento en la acción, reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

El conocimiento en la acción es el componente inteligente que orienta toda actividad humana, es tácito, implícito y se compone de acciones, recuerdos y juicios que se llevan a cabo de manera espontánea y, posiblemente, se han adquirido de forma inconsciente (González Sanmamed, 1995). Es un conocimiento dinámico y espontáneo que se hace presente a través de nuestras actuaciones, aunque sea difícil verbalizarlo. Está tácitamente en la acción.

La *reflexión-en-la-acción* consiste en pensar “sobre lo que se está haciendo mientras se está haciendo” (Schön, 1983:26); la reflexión-en-la-acción supone una actividad cognitiva consciente del sujeto, que se lleva a cabo mientras está actuando, condicionada por la inmediatez, los imprevistos de la acción y la complejidad de variables que de forma simultánea intervienen en los entornos interactivos de la enseñanza. A través de la reflexión-en-la-acción el práctico, el profesor responde a una situación de diseño, de indeterminación de la práctica, con un diálogo reflexivo mediante el cual resuelve problemas y, por tanto, genera o construye nuevo conocimiento. La improvisación juega un papel importante en el proceso de reflexión-en-la-acción, puesto que el profesor ha de tener la capacidad de variar, combinar y recombinar sobre la marcha un conjunto de elementos de una situación (Pérez Gómez, 1988).

Las situaciones en que se encuentra un profesional suelen ser pensadas por su semejanza con otras situaciones que ya se conocían. De esta forma se establece un diálogo con la situación problemática, en un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, mediatizado por el aparato conceptual del sujeto y las condiciones temporales y sociales del escenario donde se actúa. De esta manera, los componentes racionales y emotivos están íntimamente relacionados (González Sanmamed, 1995: 66).

La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Supone el análisis

realizado “a posteriori” respecto al proceso de la acción (Schön, 1983: 66). En esta etapa, ya libres de los condicionantes y presiones de la situación práctica, es posible aplicar de forma sistemática los instrumentos conceptuales y las estrategias de análisis que permitan contrastar y valorar la práctica vivenciada.

La *reflexión sobre la acción* es el tipo de conocimiento que evalúa el conocimiento en la acción o la reflexión en la acción, teniendo presente el contexto de enseñanza. Como señala Pérez Gómez (1988), es la reflexión sobre la representación o reconstrucción a posteriori de la propia acción, siendo considerado un conocimiento básico para el aprendizaje y desarrollo profesional del profesor.

La importancia de considerar las distintas formas de entender la relación teoría-práctica y el papel del profesorado se debe a que tras cada una de las concepciones teóricas sobre éstas subyace un modelo de profesor y un programa de formación. Existen por los menos tres concepciones significativamente distintas del aprendizaje del profesorado que guían las iniciativas más extendidas y destacadas que tratan de promover la formación de los enseñantes. Las tres proceden de ideas distintas sobre la práctica y el conocimiento en la acción, y sobre cómo ambas facetas se relacionan en el trabajo del profesor. Aunque hay aspectos fundamentales de estas corrientes que compiten entre sí, las tres coexisten en el mundo de la política, la investigación y la práctica educativas, y son invocadas por diferentes personas desde sus cargos para explicar o justificar ideas y enfoques completamente diferentes a la hora de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Aunque son bastante distintas, las líneas divisorias entre las tres no están perfectamente delimitadas y el lenguaje que emana de ellas con objeto de explicar las diversas iniciativas políticas en aras de la formación del profesorado no resulta mutuamente excluyente. (Cochran-Smith, y Lytle, 2003).

Desde una comprensión del conocimiento como ‘conocimiento-para-la-práctica’ se asume que los investigadores de las universidades generan lo que se considera el conocimiento formal y la teoría (incluidas las codificaciones de la llamada sabiduría de la práctica) para que los educadores los utilicen con el fin de mejorar su praxis; el profesor se contempla como un ejecutor de lo que le dicta el especialista, el investigador; el profesor aquí no es sino un aplicador del conocimiento que le viene de fuera a las situaciones de la práctica; el buen profesional es el que aplica mejor esos principios y normas a la realidad del aula, nunca un generador de conocimiento o teoría sobre la acción práctica. Se entiende que es imposible que un profesor enseñe de una manera efectiva sin que posea el conocimiento fundamental de las disciplinas que enseña, pero el conocimiento de la materia es sólo un elemento (McDiarmid, 1989).

Aquí, los programas formativos estarían orientados hacia la enseñanza como transmisión y al aprendizaje como acumulación de conocimiento, hacia el conocimiento formal independiente del conocimiento didáctico y de la práctica.

Cuando se habla de conocimiento-*en-la-práctica*, se habla del conocimiento más esencial para la docencia, es lo que muchos llaman el conocimiento práctico, o lo que los profesores muy competentes saben que se encuentra inmerso en la praxis y en las reflexiones de los profesores sobre la misma. Se entiende que el conocimiento no es exclusivamente construido por expertos, sino que son los propios profesionales de la enseñanza los que no sólo diseñan sus acciones, sino que además son generadores de conocimiento; el conocimiento que el profesor necesita para sus acciones de clase le llega desde la reflexión en y sobre la práctica. Según este planteamiento se asume que los educadores aprenden cuando tienen la oportunidad de indagar sobre los conocimientos implícitos en el trabajo de los profesores experimentados y/o de profundizar en sus propios conocimientos y pericia a la hora de emitir juicios de valor sensatos y de diseñar interacciones que propicien un aprendizaje fructífero dentro del aula (Cochran-Smith, y Lytle, 2003).

Como en la perspectiva anterior, el aprender a enseñar implica la construcción y ordenamiento de lo ya conocido, la diferencia está en que, mientras que en el ‘conocimiento-para-la-práctica’ el profesor aprende algo ya existente en otros, el ‘conocimiento-en-la-práctica’ se centra en un conocimiento que ya posee el profesor experto, aunque tácitamente y “*en formas que son incapaces de ser articuladas clara o apropiadamente a otros*” (Cochran-Smith y Lytle, 1999: 268). Desde esta perspectiva los profesores necesitan aprender el ‘conocimiento práctico’ o ‘práctico personal’ (Elbaz, Clandinin y Connelly) o conocimiento-en-la-acción en la terminología de Schön.

En la perspectiva del ‘conocimiento-*de-la-práctica*’ los profesores tienen una visión más amplia de lo que significa la acción práctica, pues se les entiende como co-constructores del conocimiento y como creadores del currículo, pero se va más allá exigiéndoseles una actitud de ‘teorizadores, activistas y líderes escolares’ (Cochran-Smith y Lytle, 1999); al profesor en esta perspectiva se le ve dentro del contexto social, cultural e intelectual de la enseñanza. La formación y el desarrollo profesional se contempla ahora de forma diferente, pues se entiende que hay que proporcionar a los profesores oportunidades para que analicen y cuestionen sus propias prácticas y las de otros, oportunidades para cuestionarse sus propias comprensiones y asunciones.

El tercer enfoque, el denominado «conocimiento de la práctica» y en especial el concepto de la «indagación como actitud». Las premisas que subyacen bajo el desarrollo profesional entendido como «conocimiento de la práctica» son diferentes a aquellas implícitas en el «conocimiento para la práctica» y el «conocimiento en la práctica». Al contrario que los dos primeros, este tercer modo de concebir la relación entre el conocimiento y la práctica en el desarrollo profesional no divide el universo del saber en la teoría, por un lado, y la praxis, por el otro. Sino que más bien se asume que el conocimiento que los docentes necesitan para enseñar bien se genera cuando éstos consideran a sus propias aulas y centros como lugares de investigación explícita, al mismo tiempo que consideran los conocimientos y la teoría producidos por otros como material que sirve para generar interrogantes e interpretaciones. En este sentido, los profesores aprenden cuando construyen conocimiento localizado en la práctica mientras trabajan en el contexto de comunidades indagadoras que teorizan y elaboran su trabajo, conectándolo con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. (Cochran-Smith, y Lytle, 2003)

Es por ello que se propone la creación de comunidades y redes de aprendizaje, en las que los docentes puedan buscar significados e indagar en sus prácticas para transformar el aprendizaje y la enseñanza; son comunidades en las que no sólo participen los docentes sino todas aquellas personas implicadas directa o indirectamente con la enseñanza, esencialmente investigadores profesionales que, desde posiciones diferentes, puedan aportar conocimientos -otra clase de conocimiento- y experiencias. Se trata de concebir el conocimiento como algo socialmente construido por profesores que trabajan juntos con sus estudiantes, que aportan experiencias y conocimiento previos, así como sus propios recursos culturales sociales y hasta lingüísticos.

El término indagación como posición se usa para describir las posturas que adoptan los profesores, y otras personas que trabajan conjuntamente en comunidades de indagación, frente al conocimiento, la relación de éste con la práctica y los objetivos de la escolarización; y, el término conocimiento, local para señalar tanto una manera de aprender acerca de la enseñanza como aquello que los docentes y las comunidades llegan a saber cuando construyen el conocimiento de manera colaborativa. En la concepción de la indagación como posición se halla latente una idea más rica del aprendizaje de los docentes a lo largo y ancho de su vida profesional que la que se desprende de la distinción entre experto y novato (Cochran-Smith, y Lytle, 2003).

Motivo por el cual se propone cada vez con más fuerza la constitución de comunidades de práctica (McLaughlin, 1997) que apoyen el desarrollo

profesional de los docentes, ayudándoles a que articulen sus filosofías de la práctica, a que reconceptualicen sus propias epistemologías de la práctica en ese marco colaborativo (Wood y Bennett, (2000). Se trata de crear entornos colegiados capaces de promover y facilitar los procesos reflexivos que ayuden a los profesores a articular sus propias teorías personales mediante la puesta en cuestión de sus prácticas y las de otros, sometiendo a cuestionamiento crítico los sistemas de creencias sobre las que asientan su actividad docente, para que de esa forma encuentren un sentido a su hacer como profesores que les permita además controlar su propio crecimiento profesional. Y se dispone, además, de instrumentos de investigación como conversaciones, ‘contar historias’, metáforas, dibujos y otras formas pictóricas, diarios, historias escritas, narrativas (Black y Halliwell, 2000), mapas de conceptos, escalas multidimensionales y entrevistas (Jones y Vesilind, 1996).

La concepción del profesor como práctico reflexivo y de la reflexión-en-la acción como estrategia que fundamenta la epistemología de la práctica ha tenido repercusiones, tanto desde el punto de vista de la investigación didáctica como de la formación del profesorado.

9. EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO

Si es cierto que la enseñanza como actividad presenta una serie de características comunes para todos los profesores (por sus metas las características de la interacción docente-discente, las características del contexto de la interacción) no es menos cierto que existen una serie de características diferenciadoras y el contenido es una de éstas.

La enseñanza implica la transformación del conocimiento de la materia en conocimiento asequible a la comprensión de los alumnos, es una forma diferente de conocer el contenido, una materia de conocimiento constituida por dos componentes, el contenido y la didáctica. El profesor integra la materia con su conocimiento de otras cuestiones relevantes de la enseñanza, como pueden ser los intereses del alumnado, la comunidad de que proceden, los recursos disponibles, adaptando así su conocimiento al contexto en el que enseñan.

Dominar la materia de enseñanza no significa en absoluto saber trasladarla de manera fácil y significativa a los alumnos, no significa hacerla accesible a los alumnos. Aunque a lo largo del tiempo se ha tenido una visión academicista de la enseñanza, donde lo importante es el conocimiento de la materia a enseñar, los profesores no enseñan la materia a sus alumnos (al

menos en los niveles no universitarios) tal como la han estudiado o tal como la conocen como especialistas en una disciplina (Gudmundsdottir, 1991a).

Los profesores, bien de forma consciente o inconsciente adaptan, reconstruyen, reordenan, y simplifican el contenido para hacerlo comprensible a los alumnos (McDiarmind, Ball y Anderson, 1989, De Vicente, 1992). El conocimiento de la materia 'per se' por los profesores experimenta una transformación cuando comienzan a enseñar y el conocimiento inicial del contenido se enriquece con el conocimiento de los estudiantes, del currículo y del contexto de enseñanza (Calderhead y Miller, 1985; Feiman-Nemser y Buchmann, 1985a; Shulman, 1986, 1987; Wilson y otros, 1987).

Cornbleth (1989) se refiere al conocimiento didáctico del contenido utilizando la metáfora de "puentes de contenido": este conocimiento sirve para transformar el conocimiento original en conocimiento que pueda ser incorporado por los estudiantes teniendo en cuenta sus conocimientos previos, así como sus posibles errores conceptuales.

"el profesor inevitablemente transforma el contenido en algo, un contenido enseñable que tiene su propia lógica y estructura, y tiene sentido para los alumnos. El conocimiento que ayuda a que se produzca esta transformación del conocimiento incluido en el currículum escolar, en algo que tenga sentido para los alumnos, es a lo que denominamos Conocimiento Didáctico del Contenido" (Stengel, 1992, p. 7).

Aunque parece existir un campo de investigación importante sobre el conocimiento didáctico del contenido no todos los autores están de acuerdo en aceptar que el éste exista diferenciado del conocimiento propio del contenido, asumiendo que se conoce sólo aquello que se puede enseñar o comunicar. En este sentido McEwan y Bull (1991) manifiestan que *"estamos preocupados por que esta distinción entre conocimiento de contenido y conocimiento didáctico del contenido introduce una complicación innecesaria e insostenible en el marco de trabajo conceptual en el que se fundamenta la investigación (p. 318)*. Todo conocimiento de un contenido o una disciplina, para estos autores, ya sea de un profesor o de un especialista, posee una dimensión pedagógica.

Grossman (1990) identifica cuatro categorías en el conocimiento didáctico del contenido. La primera está compuesta por la concepción global de la docencia de una asignatura y aquello que es importante que los estudiantes aprendan; ya que esto sirve de "mapa conceptual" para opinar y decidir sobre los objetivos del aprendizaje, estrategias de instrucción, las asignaciones, los materiales curriculares y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes; esta concepción influye profundamente en la configuración de la instrucción. La segunda categoría del conocimiento didáctico del contenido

incluye el conocimiento de estrategias y representaciones de la instrucción para enseñar temas concretos, incluyendo los modelos, ejemplos, metáforas y demás que un profesor utiliza para ayudar a la comprensión de los estudiantes. La tercera categoría se refiere al conocimiento de las interpretaciones y las potenciales interpretaciones erróneas de los estudiantes en el área de una asignatura; concepciones previas, concepciones erróneas y concepciones alternativas con las que habitualmente parten las personas que aprenden; cómo los estudiantes aprenden una asignatura concreta y qué temas acostumbran a encontrar difíciles. Finalmente, la cuarta categoría abarca el conocimiento del currículum y los materiales curriculares, familiaridad con libros de texto y otros materiales de docencia disponibles para la enseñanza de diversos temas, conocimiento de la organización de los temas y las ideas en el currículum tanto en un curso académico concreto como en varios cursos.

El conocimiento didáctico del contenido se construye a partir del conocimiento didáctico general, conocimiento del contenido que el profesor posee, y del conocimiento de los alumnos (Gudmunssdottir y Shulman,1987), también es consecuencia de la propia biografía personal y profesional del profesor (Butt, Raymond, y Yamagishi, 1988).

Reynolds (1992) hace una revisión de los temas en los que se centran las investigaciones sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido. Las investigaciones se centran entorno a los propósitos para enseñar un contenido, concepto, y/o destreza en concreto a un determinado nivel; una secuencia amplia de conceptos, destrezas, etc. a enseñar en un nivel en concreto para un grupo de estudiantes (Hewson & Hewson,1989); cómo escoger, criticar, adaptar, y utilizar materiales y recursos para la materia que se va a enseñar (Marks, 1990); comprensión de conocimientos, destrezas habilidades e intereses de los estudiantes cuando estudian una materia en concreto (Arreaga-Mayer & Greenwood, 1986; Confrey,1990; Corno & Snow, 1986; Swisher & Deyhle, 1987; Wallace, 1986); las formas más apropiadas de representación del contenido para un grupo de alumnos dado: metáforas, explicaciones, ilustraciones, ejemplos, etc., que hace el contenido comprensible e interesante para los alumnos (McDiarmid, Ball, & Anderson, 1989; Wilson, Shulman, & Richert, 1987); conocimiento de las estrategias y métodos de enseñanza que hacen el contenido comprensible e interesante para los estudiantes y que promueven un desarrollo conceptual del contenido (Grossman,1989; Leinhardt & Smith,1985); estrategias y métodos de evaluación apropiados para una materia y unos estudiantes en concreto (Tamir,1988); organización de la disciplina tanto por profesionales como por los estudiantes.

Se puede observar que en general se trabajan las *creencias, actitudes, disposiciones y sentimientos* (Ball, 1988b) de los profesores acerca de la materia que enseñan y cómo éstas influyen en qué contenido seleccionan y cómo enseñan ese contenido; los temas preferidos y temas que no les gusta enseñar a los profesores; y, autoconcepto sobre su capacidad para enseñar unas disciplinas determinadas (Ball y McDiarmid, 1989).

El conocimiento didáctico del contenido permite explicar mejor algunas de las fases que median entre la planificación y la enseñanza (Marcelo, 1987b). En la investigación sobre el pensamiento del profesor se ha venido asumiendo la distinción hecha por Jackson (1975) al identificar las fases pre, inter y postactiva, en el proceso de enseñar; Shulman (1987, p. 118) presentan un modelo del “proceso de razonamiento pedagógico y acción” que pretende explicar el proceso por el cual los profesores seleccionan, generan y elaboran representaciones de la materia para su enseñanza. Resulta de gran interés por lo que supone de unión entre pensamiento (o razonamiento) y acción, aspecto que no siempre es contemplado por las investigaciones, limitando así los resultados que éstas ofrecen y dificultando la aplicabilidad de los mismos.

El “Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica” (Shulman, 1987) se desarrolla a través de seis aspectos comunes en el acto de la enseñanza que constituyen un ciclo de pensamiento que se inicia y finaliza con la comprensión: comprensión, transformación, instrucción (enseñanza), evaluación, reflexión y nueva comprensión. Todo proceso de enseñanza comienza con una reflexión y elaboración (conocimiento comprensivo) de los propósitos, estructura del contenido, de las ideas y relaciones que es posible desarrollar dentro de la propia materia y con otras disciplinas. Paralelamente, los profesores comienzan la transformación del contenido que van a desarrollar, incluyendo una selección y organización de los materiales a utilizar; la selección de analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, explicaciones, etc., para adaptar el contenido a las características de los estudiantes teniendo en cuenta las concepciones, preconcepciones, errores conceptuales, dificultades, lenguaje, cultura, motivaciones, clase social, sexo, edad, capacidad, aptitud, intereses, autoconcepto, y atención de los alumnos. El tercer componente del modelo es instrucción, que incluye conocimiento referido a la gestión de clase, presentación de la información, interacción con los alumnos, trabajo en grupo, disciplina, etc. Paralelamente a la enseñanza, los profesores procesan información, a través de la cual evalúan la comprensión de los estudiantes durante la enseñanza, así como reflexionan sobre su propia actuación. Con posterioridad a la enseñanza interactiva se produce la reflexión en la que el profesor revisa, reconstruye, analiza críticamente su propia actuación en clase.

El modelo elaborado por Shulman recoge las propuestas de Schön (1983) sobre la epistemología de la práctica cuando plantea que los profesores aprenden a partir de la reflexión-en-la-acción. Lo original del modelo propuesto es la de prestar atención a la fase de transformación del contenido incluido en las propuestas curriculares, libros de texto, etc., en conocimiento enseñable; fase de especial importancia y a la que se le había dedicado poca atención.

Pero en nuestro contexto, ha sido Villar y sus trabajos con el Grupo FORCE (Villar y De Vicente, 1994; Villar y otros, 1994; Villar, 1995) el que ha desarrollado propuestas operativas y adaptadas a la situación educativa española desde la propuesta del modelo para la reflexión docente colaborativa de Smith (1991).

Las fases identificadas en el modelo son las siguientes:

(a) *Descripción.* Hemos de situarnos en una posición fenomenológica para comprender la importancia que puede llegar a tener el conocimiento profundo de la propia práctica. Incluso como vía de capacitación profesional y formación permanente. La orientación fenomenológica prioriza la experiencia que el individuo tiene sobre la realidad externa en la que actúa, en nuestro caso, el conocimiento personal que el profesor adquiere del contexto en el que enseña. La acción de enseñar vivida por el profesor puede considerarse, desde esta óptica, una experiencia “prefenomenológica” que sólo a través de la mirada reflexiva se convierte en fenomenológica, o realmente significativa para quien la ha vivido. Es decir, el profesor que reflexiona sobre lo que sucede en su clase puede apercebirse de elementos de los que antes no tenía conciencia. El profesorado que reflexiona en grupo, puede interpretar y reinterpretar de manera colaborativa su reflexión vivida para desarrollar una nueva explicación de la enseñanza, del alumnado, del currículum y de su propia situación profesional. Para la descripción de la enseñanza se emplean herramientas como el diario, la viñeta narrativa, la carpeta de materiales curriculares, instrumentos (auto)biográficos y otras.

(b) *Información.* El profesorado actúa siguiendo las teorías implícitas que acumula con su experiencia y que conforman su conocimiento práctico, por su propia naturaleza, las teorías implícitas permanecen ocultas a su conciencia. Sólo desde la exploración e identificación (información) de estas creencias, en una plataforma colaborativa, puede llegarse a la reconstrucción social de las teorías personales de la enseñanza de cada docente. Se trata de un proceso, por tanto, de naturaleza social y constructiva. Los procesos cognitivos que se trabajan son la creatividad y la resolución de problemas prácticos comunes de

enseñanza. Las herramientas que se emplean son el análisis de contenido y la representación del conocimiento.

(c) *Confrontación*. Se trata de un proceso de deliberación mediante el diálogo para la fundamentación racional de la intervención profesional. La interacción social en el contexto institucional es esencial para comprender de manera global y situacional el significado de la enseñanza. Los procesos de confrontación sobre la propia práctica con los colegas se llevan a cabo en situaciones dialógicas de indagación pública sobre las razones sociales y personales que configuran la práctica docente, el sentido que alcanza la práctica en el contexto, la relación de las distintas visiones de la práctica que sustentan los docentes, el sentido que cada cuál otorga a sus acciones y las condiciones sociales que las mantienen.

(d) *Reconstrucción*. La actividad reflexiva alcanza su auténtica dimensión cuando el equipo docente busca propuestas de mejora que favorezcan el cambio y la renovación de las relaciones que ha ordenado y sistematizado, que ha expuesto e ilustrado y que ha confrontado en grupo. Ahora, a la luz de las evidencias mostradas en el propio proceso reflexivo, se deben proponer nuevas configuraciones de la acción práctica, en forma de proposiciones de cambio y mejora. Se trata de representar el contenido y los nuevos modos de enseñanza que sean superiores y supongan una percepción común para dar respuesta a las necesidades institucionales. La reconstrucción permite recomponer la visión de la situación adoptando un nuevo marco para reestablecer el equilibrio cuestionado en las fases reflexivas previas.

IV. EL RETO DE LA UNIÓN EUROPEA

1. EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL Y EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El marco de la declaración de Bolonia, los planes nacionales de la evaluación de la Calidad de la Educación y la reciente ley Orgánica de Universidades, plantean un nuevo marco para la educación superior inédito hasta ahora en nuestro país, que obliga a replantear toda la estructura, planificación, implementación y evolución de la formación universitaria.

El espacio europeo está tomando forma y se consolida en las declaraciones de Sorbona y Bolonia. Es en la Declaración de la Sorbona en 1998, cuando por primera vez se habla del concepto de Espacio Europeo de Educación Superior, a partir de esta declaración se inicia en Europa un proceso para promover la convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior, con la finalidad de potenciar una Europa del conocimiento de acuerdo con las tendencias que predominan en los países más avanzados socialmente, en los que la extensión y calidad de la educación superior son factores decisivos en el incremento de la calidad de vida de los ciudadanos.

Con la firma de la Declaración de Bolonia (1999), se consolida y amplía el proceso de reforma en la estructura y organización de las enseñanzas universitarias, favoreciendo la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior antes del 2010 y atendiendo a las medidas necesarias para la implantación del sistema europeo de créditos, la estructura de las titulaciones, el Suplemento Europeo al Título (SET) y la garantía de la calidad. Los objetivos que se propone para el establecimiento del espacio europeo de enseñanza superior y para la promoción mundial del sistema europeo de enseñanza superior en esta declaración son los siguientes:

a) Adoptar sistema de títulos de sencilla legibilidad y comparabilidad, a través de la introducción del Diploma Supplement, con tal de favorecer la

employability (ocupabilidad) de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior.

b) Establecer un sistema de titulaciones basado en dos ciclos principales. La titulación del primer ciclo (de tres años de duración mínima) tendrá un valor específico en el mercado de trabajo europeo, ofreciendo un nivel de cualificación apropiado. El segundo ciclo, que requerirá haber superado el primero, conducirá a la obtención de las titulaciones de postgrado, tipo master y/o doctorado.

La promoción de la movilidad; mediante la eliminación de los obstáculos para el pleno ejercicio de la libre circulación con especial atención a lo siguiente:

c) Establecer un sistema común de créditos, como el sistema ECTS, para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados. Los créditos también pueden adquirirse en otros contextos, como la formación permanente, siempre que estén reconocidos por las universidades receptoras en cuestión.

d) Fomentar la movilidad con especial atención al acceso a los estudios de otras universidades europeas y a las diferentes oportunidades de formación y servicios relacionados.

e) Reconocer y valorar los periodos de investigación en contextos europeos relacionados con la docencia y la formación para profesores, investigadores y personal técnico-administrativo.

f) Impulsar la cooperación europea para asegurar el nivel de calidad y el desarrollar unos criterios y unas metodologías educativas comparables.

g) Promover la dimensión europea de la educación superior y en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, planes de movilidad y programas integrados de estudios, de formación y de investigación.

La citada declaración de Bolonia establece un horizonte temporal para la plena consecución de este espacio hasta el año 2010, y se prevén fases bienales de realización, cada una de las cuales finaliza con una conferencia de ministros responsables de la educación superior, en la que se revisa lo conseguido y se establecen nuevas directrices para el futuro. Hasta la fecha se han llevado a cabo la Conferencia de Praga en el año 2001 y la de Berlín en 2003, y está prevista la celebración de la próxima reunión ministerial en Bergen, Noruega, en el mes de mayo de 2005.

En el 2001 se celebra una reunión en Praga en la cual los ministros representantes de 32 países firmaron un Comunicado ratificando los objetivos propuestos anteriormente. En él se recogían las conclusiones de las reuniones organizadas ese mismo año en Salamanca por la Asociación de Universidades Europeas (EUA) y en Göttemberg por la Convención de Estudiantes.

En el Comunicado de Praga (2001) se hace especial hincapié en las siguientes líneas de actuación: el aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida; el rol activo de las universidades, de las instituciones de educación superior y de los estudiantes en el desarrollo del proceso de convergencia; y, la promoción del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y de acreditación.

Después de dos años, la Conferencia de Ministros Europeos de Educación se reúne en Berlín, el 19 de septiembre de 2003, para examinar el progreso y fijar direcciones y prioridades para las próximas fases del proceso hacia el Área de Educación Superior Europea. Se encuentra que el proceso iniciado en Bolonia avanza al ritmo programado y con una repercusión amplia y profunda en multitud de instituciones políticas, académicas y sociales, que no sólo ven con buenos ojos el Espacio Europeo de Enseñanza Superior sino que colaboran significativamente para garantizar y acelerar la implantación de estas pretensiones educativas europeas.

En este sentido los Ministros reconocen y agradecen el papel fundamental de las Instituciones de Educación Superior y las organizaciones estudiantiles en el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior. Toman nota del mensaje enviado de la EUA (European University Association) a raíz del Congreso de Instituciones de Educación Superior de Graz, las contribuciones de la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior y las comunicaciones de los Sindicatos Nacionales de Estudiantes en Europa. Todo ello fiel reflejo de la importancia y el impacto que el proceso está teniendo en Europa.

Se fijan las siguientes prioridades durante los dos próximos años:

- Redoblar los esfuerzos para promover sistemas eficaces de garantía de calidad, destacando la necesidad de desarrollar unos criterios y metodologías comunes en el campo de garantía de calidad.
- Incrementar el uso efectivo del sistema basado en dos ciclos. Los Ministros animan a los Estados miembros a que elaboren para su sistema de

Educación Superior un marco de títulos comparables y compatibles, con el fin de describir éstos en términos de cantidad de trabajo, nivel, resultados de aprendizaje, competencias y perfil.

- Mejorar el sistema de reconocimiento de títulos y periodos de estudio para lo que proponen como objetivo que cada estudiante que se gradúe a partir del 2005 reciba de manera automática y gratuita el Suplemento Europeo al Título.

Subrayando además de lo anterior, los dos aspectos siguientes:

- La importancia de la contribución de la educación superior en el proceso de convertir en realidad el concepto del aprendizaje a lo largo de la vida y piden a los que trabajan sobre los marcos de títulos para el Espacio Europeo de Educación Superior que incluyan la amplia gama de caminos, oportunidades y técnicas flexibles de aprendizaje, y que aprovechen de manera adecuada los créditos ECTS. Remarcan también, la necesidad de mejorar las oportunidades para todos los ciudadanos, en función de sus aspiraciones y capacidades, para que sigan los caminos de aprendizaje a lo largo de la vida dentro de la educación superior.
- El Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Europeo de Investigación como dos columnas de la sociedad basada en el conocimiento. Destacan la importancia de la investigación y la formación en la investigación, junto con la promoción de la interdisciplinariedad para mantener y mejorar la calidad de la educación superior y para hacer la educación superior en Europa más competitiva en general. Piden que las Instituciones de Educación Superior refuercen el papel de la investigación y su relevancia en la evolución tecnológica, social y cultural, y en subsanar las necesidades de la sociedad.

Los Ministros asistentes a la Conferencia de Berlín encomiendan al Grupo de Seguimiento que continúe coordinando la evolución del Proceso de Bolonia de acuerdo con los temas y acciones emanados del Comunicado de Berlín y elaboren un informe sobre los mismos para la reunión de Ministros en Bergen (Noruega) en mayo del 2005. Se trata del proyecto de mayor impacto emprendido por las universidades europeas en respuesta al reto de la Declaración de Bolonia y del Comunicado de Praga. Se centra no en los sistemas educativos, tarea que corresponde a los gobiernos, sino en las estructuras y el contenido de los estudios.

Los objetivos que se propone son los siguientes:

- * Impulsar a escala europea un alto nivel de convergencia de la educación superior en siete áreas temáticas mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.
- * Desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables.
- * Facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.
- * Crear redes europeas capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo.
- * Desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, optimizando el reconocimiento y la integración europea de diplomas.
- * Elaborar una metodología para analizar los elementos comunes, las áreas específicas y diversas y encontrar la forma de alcanzar consensos.
- * Actuar en coordinación con todos los actores involucrados en el proceso de puesta a punto de las estructuras educativas, en particular el grupo de seguimiento de Bolonia, los ministerios de educación, la conferencia de rectores y otras asociaciones.

Podemos comprobar como, ante las nuevas demandas internacionales de calidad y competitividad, se promueve una reforma en la Ed. Superior, mediante la que se pretende desarrollar e implantar en los Estados miembros de la Unión un sistema de titulaciones comprensible y comparable, a través de la adopción de un suplemento al título, promoviendo de esta manera las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores; establecer un sistema de titulaciones basado en dos ciclos; establecer un sistema de créditos; fomentar la movilidad; impulsar la cooperación europea; y promover la dimensión europea de la educación superior.

Los elementos básicos que deben conformar las acciones de reforma y revisión de los Sistemas de Educación Superior en la UE quedan resumidas en la siguiente figura, donde en el vértice superior se situarían los Créditos Europeos (ECTS) asociados a una transparencia máxima que se logra con:

- La normalización de formatos (certificados y títulos)
- La adopción de documentos estándar (Suplemento al Diploma)



Figura 4. Los elementos básicos del Espacio Europeo de Educación Superior

2. UN SISTEMA COMÚN DE VALORACIÓN: SISTEMA DE TRANSFERENCIA Y ACUMULACIÓN DE CRÉDITOS EUROPEO (ECTS)

El reconocimiento de los estudios y los títulos constituye una condición previa para la creación de un espacio europeo abierto en materia de educación y formación en el que los estudiantes y los profesores puedan desplazarse sin obstáculos; uno de los principales objetivos en la educación superior Europea es poder llegar a la adopción de un sistema común de acumulación y transferencia de créditos y calificaciones que permita una lectura fácil en todos los estados de la Unión para facilitar la libre circulación de profesionales en la UE. Son numerosas las universidades europeas, que gracias a los programas ERASMUS primero y SÓCRATES/ERASMUS posteriormente, han conocido y adoptado el Sistema de Transferencia y Acumulación de Créditos europeos (ECTS) para facilitar el reconocimiento de estudios de sus estudiantes de intercambio.

Actualmente, se quiere llegar a una aplicación generalizada de los créditos ECTS, no sólo para los estudiantes de intercambio, sino para todos los estudiantes de la UE, de tal manera que el trabajo desarrollado por un estudiante sea fácilmente reconocible en cuanto a nivel, calidad y formación en todos los estados. La adopción del sistema de transferencia de créditos permite un reconocimiento académico inmediato de títulos, una movilidad entre países y un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

El ECTS constituye un código práctico que ofrece a los interesados los instrumentos necesarios para garantizar la transparencia y facilitar el reconocimiento académico mediante la utilización de créditos y la

organización de programas razonables en cuanto al nivel, calidad y formación a lo largo del periodo de estudios.

En el proceso de implantación del crédito europeo se deben distinguir varias etapas que se han plasmado de forma gradual desde hace trece años:

I. La creación del sistema ECTS, su experimentación y evaluación en los programas de movilidad SÓCRATES/ERASMUS.

II. La adopción del sistema ECTS con su filosofía conceptual, por los distintos países, bien como sistema general, bien como sistema paralelo al sistema nacional.

III. La expansión de un sistema de créditos europeos de transferencia y acumulación como futuro sistema general válido para todos los estudiantes y países.

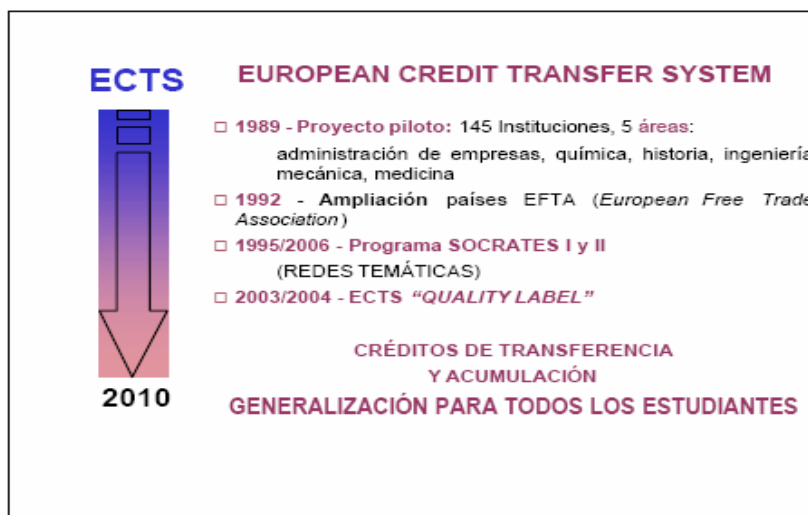


Figura 5. Implantación del ECTS

Existen varias etapas fundamentales en el desarrollo del sistema de créditos ECTS aplicados a Programas de Movilidad:

- 1987 - La Comunidad Europea inicia el Programa ERASMUS de movilidad de estudiantes (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students), para incrementar la calidad de la educación y la "Dimensión Europea de la Cultura".
- 1989 - Inicia el Programa Piloto ECTS (European Community Course Credit Transfer System o European Credit Transfer System) con el fin de mejorar el Programa ERASMUS, introduciendo un sistema de reconocimiento completo de los estudios realizados en otro país de la

Unión. La primera fase de este proyecto piloto, dentro del Programa ERASMUS, incluía 145 Instituciones de educación superior, elegidas desde la Comunidad, en cinco áreas de conocimiento: administración de empresas, química, historia, ingeniería mecánica y medicina.

- 1995 - Inicia el nuevo Programa SOCRATES que incluye el sistema ECTS entre sus principales objetivos (Capítulo 1 - ERASMUS).
- 2000 - El Programa SOCRATES II incluye el sistema ECTS como elemento básico, pasando a una fase de uso generalizado entre todas las Instituciones de educación superior de la UE.

Los créditos ECTS representan, en forma de un valor numérico (entre 1 y 60) asignado a cada unidad de curso, traducen el volumen de trabajo que cada unidad de curso requiere en relación con el volumen total de trabajo necesario para completar un año de estudios en el centro, es decir, lecciones magistrales, trabajos prácticos, seminarios, periodos de prácticas, trabajo de campo, trabajo personal - en bibliotecas o en el domicilio - así como los exámenes u otros posibles métodos de evaluación. Así pues, el ECTS se basa en el volumen total de trabajo del estudiante y no se limita exclusivamente a las horas de asistencia.

La adopción del sistema de créditos ECTS implicará una reorganización conceptual de los sistemas educativos para adaptarse a los nuevos modelos de formación continuada a lo largo de la vida.

Como consecuencia de la implantación del sistema europeo de créditos, se deberá considerar, a escala nacional:

- La definición de contenidos y los perfiles profesionales por ámbitos de estudio
- La revisión e introducción de nuevos currícula basados en contenidos y competencias
- La homogeneidad en titulaciones del mismo tipo para todo el territorio nacional
- La valoración de los niveles de calidad

En el actual sistema universitario español el crédito es la unidad de referencia sobre la que se estructura y organizan los currícula, éste se encuentra fundamentalmente definida en función de las horas de docencia, teórica o práctica, impartidas por los profesores; la equivalencia de un crédito 7,5-10 horas de clase se transforma en 25-30 horas de trabajo del estudiante

dentro y fuera del contexto del aula (incluye horas presenciales, de estudio independiente o dirigido por el profesor/a...).

La modificación en la definición del crédito español hacia créditos europeos, transferibles, acumulables, debe considerar: que el crédito en el espacio europeo está basado en el trabajo (clases teóricas, clases prácticas, seminarios, tutorías evaluaciones, etc.); que el alumno debe realizar para tener la formación adecuada (conocimientos y competencias); que el trabajo del profesor es muy relevante para ayudar al alumno en su formación; que el concepto de unidad de crédito debe reflejar el trabajo necesario para una formación académica integral mediante un aprendizaje adecuado que permita desarrollar en el alumno la capacidad de análisis; que un curso académico equivale a 60 créditos (1 crédito equivale a 1/60 del trabajo real del curso completo); que el valor estimado del trabajo del alumno, a tiempo completo, 40h por semana, durante 40 semanas, equivalen aproximadamente a 1600 horas por curso académico y, por tanto, una media de 25 - 26 horas de trabajo por crédito.

Un punto clave de este sistema, es la información sobre los programas de estudios y los resultados de los estudiantes con documentos en un formato normalizado, en un formato bilingüe, que suministren información sobre los programas de estudios y los resultados obtenidos por los estudiantes, entre ellos los fundamentales son:

- a) La Guía docente (Information Package), que debe contener toda la información relevante de la institución y de los programas de estudio con detalle de las asignaturas y los créditos asignados a cada una de ellas.
- b) Los Certificados académicos (Transcript of records), donde se enumeran las asignaturas aprobadas haciendo constar los créditos ECTS y las calificaciones obtenidas del estudiante con el cuadro de conversión a grados ECTS .

Con la implantación del Sistema de Créditos Europeos (ECTS) se está elaborando guías docentes en las que se hace un análisis detallado de las actividades docentes y de aprendizaje requeridos para alcanzar los fines y destrezas que cada materia del currículum defina. Se incluye una descripción de los contenidos, objetivos y destrezas a obtener en cada asignatura del plan. El crédito europeo se define en sentido amplio como la unidad de valoración de actividad académica en la que se integra armónicamente tanto las enseñanzas teóricas y práctica, otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas.

A continuación presentamos la propuesta de contenidos de las Guías del docente:

Information Package / Guía docente

- Información de la Institución
 1. Nombre y dirección
 2. Calendario académico
 3. Autoridades académicas
 4. Descripción general de la institución (con las titulaciones ofertadas)
 5. Procedimiento de admisión

- Información sobre las titulaciones
 - Descripción general
 1. Títulos que se expiden
 2. Requisitos para la admisión
 3. Ventajas educativas y profesionales
 4. Acceso a estudios posteriores
 5. Diagrama con la estructura de los cursos con créditos (60 por curso)
 6. Examen final (en caso de que exista)
 - Descripción de las asignaturas de cada titulación
 1. Nombre de la asignatura
 2. Código de la asignatura
 3. Tipo de asignatura
 4. Nivel
 5. Curso en que se imparte
 6. Semestral / trimestral
 7. Número de créditos asignados
 8. Nombre del profesor/a
 9. Objetivos de la asignatura / competencias
 10. Prerrequisitos
 11. Contenido (programa)
 12. Bibliografía recomendada
 13. Métodos docentes
 14. Tipo de exámenes y evaluaciones
 15. Idioma en que se imparte

- Información general para los estudiantes
 1. Alojamiento
 2. Comidas
 3. Atención médica
 4. Infraestructuras y ayudas para estudiantes con necesidades especiales

5. Seguros
6. Becas
7. Delegación de alumnos y atención al estudiante
8. Infraestructuras educativas (Bibliotecas, salas de ordenadores, etc.)
9. Programas Internacionales
10. Prácticas en Departamentos y empresas
11. Infraestructuras deportivas
12. Actividades extra-académicas
13. Asociaciones de estudiantes

En las Guías del estudiante se hace una descripción y asignación de créditos por asignatura, ofreciendo la información de la asignatura de la siguiente manera:

- * Contenido
- * Nivel
- * Prerrequisitos
- * Objetivos
- * Bibliografía
- * Número de créditos
- * Métodos de enseñanza y aprendizaje
- * Métodos de evaluación

El nuevo crédito queda definido como la unidad de valoración de la actividad académica que integra armónicamente las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas y el trabajo personal del estudiante, permitiendo así medir el volumen total de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas (CRUE, 2000).

En la asignación de créditos a cada una de las materias que configuren el plan de estudios se computará el número de horas de trabajo requeridas para la adquisición por los estudiantes de los conocimientos, capacidades y destrezas correspondientes. En esta asignación deberán estar comprendidas las horas correspondientes a las clases lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación.

El Suplemento Europeo al Título es una iniciativa europea auspiciada por el Consejo de Europa, la UNESCO y la Asociación Europea de Universidades. Constituye un elemento de transparencia, en él se indicarán todas las asignaturas cursadas (en créditos ECTS) y notas del sistema europeo (ECTS grades) y su objetivo fundamental es hacer comprensibles y

comparables los títulos universitarios en Europa por medio de una información académica y profesional relevante para la sociedad, la universidad y los empleadores.

El Suplemento Europeo al Título es un modelo de información unificado, personalizado para el titulado universitario, sobre los estudios cursados, su contexto nacional y las competencias y capacidades profesionales adquiridas.

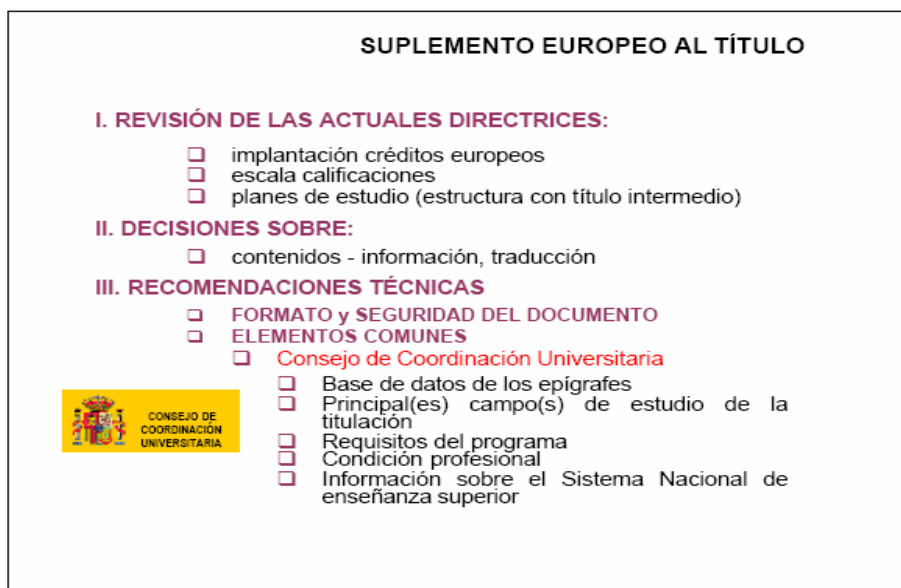


Figura 6. El Suplemento Europeo al Título

Es importante destacar como la expedición del Suplemento Europeo al Título queda supeditado a la adopción correcta de los créditos europeos (ECTS). En este proceso el Consejo de Coordinación Universitaria va a tener un papel fundamental en la definición de los elementos comunes. Entre estos elementos el catálogo de perfiles profesionales será la clave para determinar los contenidos de las titulaciones, su estructura y, a su vez, la correcta asignación de créditos.

Está compuesto de ocho capítulos (información sobre la identidad del poseedor del título, sobre el título, sobre el nivel de la titulación, sobre el contenido y los resultados obtenidos, sobre la función del título, información adicional, certificación del suplemento e información sobre el sistema nacional de enseñanza superior).

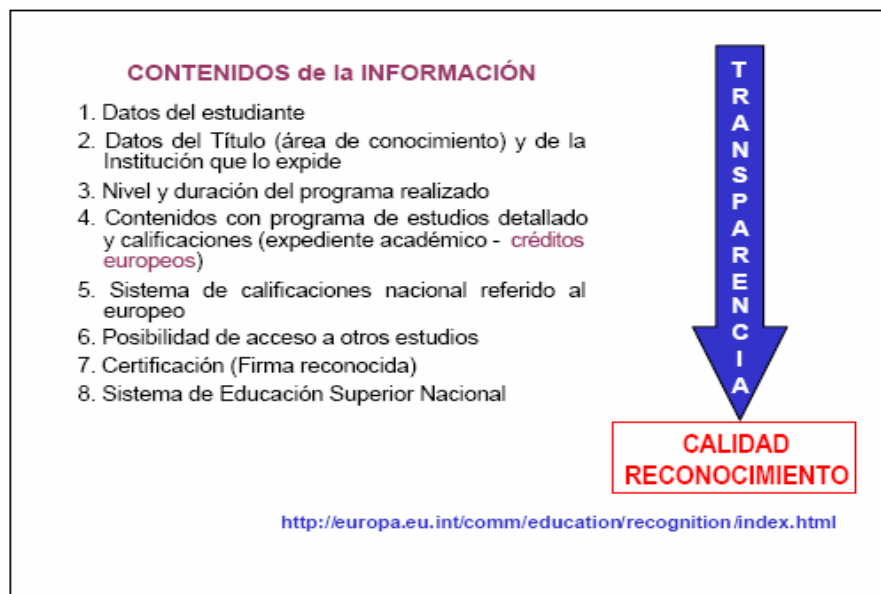


Figura 7. Información del Suplemento Europeo al Título

Pretende ser un documento fácilmente comprensible, abierto para incorporar el aprendizaje a lo largo de la vida, acreditando los conocimientos adquiridos por cada persona en diferentes instituciones europeas de educación superior.

Pero ¿qué ofrece el suplemento a los estudiantes?:

- Un título más comprensible y fácilmente comparable en el extranjero.
- Una descripción exacta de los estudios superiores cursados y de las competencias adquiridas durante el período de estudio.
- Objetividad y juicio imparcial de sus logros y competencias.
- Un acceso más fácil a las oportunidades de trabajo o ampliación de estudios en el extranjero.
- Una mejora de la empleabilidad (los empleadores están cada vez más interesados por el perfil del estudiante que se ofrece en el SD).

Y a los Centros de Enseñanza Superior ¿qué ofrece?

- Facilita el reconocimiento académico y profesional, aumentando de ese modo la transparencia de las cualificaciones.
- Respeto la autonomía nacional/del centro al tiempo que ofrece un marco común aceptado en toda Europa.
- Aporta valoraciones concretas sobre los títulos, lo que las hace comprensibles en otro contexto educativo.
- Aumenta la visibilidad del centro en el extranjero.
- Promueve la empleabilidad de sus titulados a nivel nacional e internacional.

- Ayuda a ahorrar tiempo, dado que proporciona respuestas a una serie de preguntas recurrentes que se plantean a los servicios administrativos acerca del contenido y la transferibilidad de los títulos.

El suplemento al título nace como respuesta a la constante evolución de los sistemas de titulaciones y estructuras educativas para facilitar la movilidad y el aprendizaje permanente.

3. EL PROCESO PARA EL ESTABLECIMIENTO DE LA ESTRUCTURA DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS

El nuevo sistema de titulaciones, tal y como se ha reafirmado en la comunicación de la Conferencia de Berlín, se basa en dos niveles nítidamente diferenciados, denominados, respectivamente, Grado y Posgrado, que, en su conjunto se estructuran a su vez en tres ciclos.

El primer nivel, o de Grado, comprende las enseñanzas universitarias de primer ciclo y tiene como objetivo lograr la capacitación de los estudiantes para integrarse directamente en el ámbito laboral europeo con una cualificación profesional apropiada. El segundo nivel, comprensivo de las enseñanzas de Posgrado, integra el segundo ciclo de estudios, dedicado a la formación avanzada y conducente a la obtención del título de Máster, y el tercer ciclo, conducente a la obtención del título de Doctor, que representa el nivel más elevado en la educación superior.

Las enseñanzas oficiales del ciclo de Grado se regulan con un objetivo formativo claro, que no es otro que el de propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral. La superación del ciclo dará derecho a la obtención del correspondiente título, con la denominación que, en cada caso, acuerde el Gobierno.

Tras la aprobación de los Reales Decretos de Grado y Postgrado hay que proceder a la realización de los necesarios debates y trabajos previos que conduzcan a la elevación, de la propuesta al Gobierno a efectos de la aprobación de los distintos Reales Decretos por los que se establezcan los nuevos títulos oficiales y se aprueben sus correspondientes directrices generales propias. Esta fase exige la articulación de un procedimiento homogéneo y coordinado, así como el establecimiento de los principios y líneas básicas que deben presidir la reforma.

Las líneas básicas de la reforma se concretan en:

- * La renovación del catálogo de títulos de Grado debe realizarse desde la actual relación de titulaciones oficiales y el análisis de nuevas demandas emergentes.
- * La nueva estructura académica de Grado y Postgrado postula una reorganización, en el ámbito de los estudios de Grado, de las titulaciones oficiales actualmente existentes. Dicha reorganización, de conformidad con los objetivos expresados en la Declaración de Bolonia, deberá estar presidida por el criterio de legibilidad y comparabilidad internacional de las enseñanzas.
- * El alcance de la tarea a acometer en los dos próximos años, que constituye la auténtica reforma universitaria desde el punto de vista académico, exige la participación activa de la comunidad universitaria y otros agentes del ámbito profesional y empleador.

El procedimiento se estructurará en dos etapas:

- a) La primera etapa, que concluirá con anterioridad al día 1 de mayo de 2005, conducirá a la presentación de una propuesta en la que se recoja la relación inicial de los nuevos títulos oficiales de Grado, con mención expresa de su denominación. En la propuesta se dejará constancia de las razones académicas y profesionales que justifican la creación de cada titulación, así como de la relación de las titulaciones actualmente vigentes que, por corresponder al mismo ámbito científico, deben ser objeto de reestructuración. Asimismo, se realizará una estimación del tiempo necesario para la finalización de la segunda etapa, a efectos de la periodización de la misma.
- b) En la segunda etapa, que concluirá con anterioridad al día 1 de octubre de 2007, se aprobarán las directrices generales propias correspondientes a cada titulación oficial de Grado, con mención explícita de los extremos a que se refiere el proyecto de Real Decreto por el que se regulan los estudios oficiales universitarios de Grado: duración de los estudios y carga lectiva; relación de contenidos formativos comunes, con referencia a la denominación de la materia, contenidos y número de créditos; y especificación de los efectos académicos y, en su caso, profesionales inherentes a la titulación. Asimismo, se hará mención de los objetivos del título y de los conocimientos, aptitudes y destrezas que deban adquirirse para su obtención.

4. LOS ESTUDIOS DE POSGRADO: MASTER-DOCTORADO

Uno de los principales elementos para reforzar el atractivo de la educación superior europea en el contexto internacional son los estudios europeos de posgrado.

Los estudios oficiales de Posgrado tienen como finalidad la especialización del estudiante en su formación académica, profesional o investigadora y se articulan en programas integrados por las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos de Máster o Doctor.

Los objetivos formativos de estos estudios serán más específicos que los de Grado y deberán estar orientados hacia una mayor profundización intelectual, posibilitando un desarrollo académico disciplinar e interdisciplinar, de especialización científica, de orientación a la investigación o de formación profesional avanzada.

Con carácter general se establece que la estructura Master-Doctorado tenga un carácter secuencial de modo que, para el conjunto de las titulaciones, el acceso al período de elaboración de la tesis doctoral sólo resulte posible tras obtener el título de Master en un programa de postgrado; aunque se prevé la posibilidad de que además puedan diseñarse Programas de Postgrado en los que los alumnos, tras haber cursado un número significativo de créditos, puedan ser admitidos por un Departamento o Instituto Universitario de Investigación para iniciar en ellos la elaboración de su trabajo de investigación doctoral.

La obtención del título de Master requerirá haber completado entre un mínimo de 60 y un máximo de 120 créditos europeos, en función de la formación previa acreditada y de la orientación investigadora, científica o profesional que tengan cada uno de estos estudios de postgrado.

Los programas deberán tener una estructura flexible y un sistema de reconocimiento y de conversión que permitan el acceso desde distintas formaciones previas. Los contenidos de estas titulaciones deberán definirse en función de las competencias científicas y profesionales que hayan de adquirirse.

Entre los objetivos fundamentales de la reforma propuesta se encuentra la revalorización de los estudios de doctorado y la mejora de los niveles de excelencia en el grado superior académico. Esta etapa de la formación

consistirá en la elaboración y defensa de una tesis doctoral que deberá contener resultados originales de investigación.

El segundo ciclo de los estudios universitarios estará dedicado a la formación avanzada, de carácter especializada o multidisciplinar, dirigida a una especialización académica o profesional o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras. La superación del ciclo dará derecho a la obtención del título de Máster.

El tercer ciclo de los estudios universitarios tendrá como finalidad la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación, podrá incluir cursos, seminarios u otras actividades dirigidas a la formación investigadora e incluirá la elaboración y presentación de la correspondiente tesis doctoral, consistente en un trabajo original de investigación. La superación del ciclo dará derecho a la obtención del título de Doctor, que representa el nivel más elevado en la educación superior, acredita el más alto rango académico y faculta para la docencia y la investigación, de acuerdo con la legislación vigente.

5. LA NUEVA ESTRUCTURA DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO

La adaptación de los perfiles profesionales reclama, consecuentemente, la reestructuración del currículum y planes de estudio para adaptarlos a las nuevas situaciones sociales.

En previsión de nuestra incorporación al espacio Europeo de la Enseñanza Superior se contempla en la LOU la posibilidad de introducir modificaciones en las estructuras de los estudios para alcanzar la integración de nuestro sistema educativo en el europeo.

En Título XIII. Espacio Europeo de la Enseñanza Superior se vertebran a través de sus artículos la posibilidad de adaptación e integración de nuestro sistema educativo a un modelo de educación superior más eficiente, más competitivo y de mayor calidad. Así, en el artículo 87. De la integración en el espacio europeo de enseñanza superior se propone la adopción de las medidas necesarias, en el ámbito de sus respectivas competencias, por parte del Gobierno, Comunidades Autónomas y Universidades para la plena integración del sistema español en el espacio europeo de enseñanza superior; en el art. 88. De las enseñanzas y títulos, mediante sus diferentes artículos se articula la posibilidad de cumplir con las necesidades del espacio europeo de educación superior, así para facilitar la

movilidad de estudiantes y titulados españoles en el espacio europeo se adoptarán las medidas para que los títulos oficiales expedidos por las Universidades españolas vayan acompañados del Suplemento Europeo al Título (Art. 88-1 y 3), se establecerán, reformarán o adaptarán las modalidades cíclicas de cada enseñanza y los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (Art. 88-2), se establecerán las medidas necesarias para adoptar el sistema europeo de créditos (Art. 88-3) y se fomentará la movilidad de los estudiantes en el espacio europeo de enseñanza superior mediante programas de becas, ayudas y créditos al estudio (Art. 88-4).

Con motivo de la adecuación de de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior nos encontramos en un proceso de análisis de los sistemas educativos de los países de la Unión Europea para ofrecer de ésta manera una visión amplia de la realidad de la formación docente en Europa. En el proyecto “El Libro Blanco, como diseño de un Título de Grado adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)” se ha recogido información de más de 400 instituciones, 600 planes de estudios, dedicadas a la formación inicial del profesorado de los 25 países que conforman la Unión Europea el 1 de mayo de 2004. Del análisis de la situación en Europa se proponen dos titulaciones básicas de Grado (180-240 ECTS) de maestro, con una duración de cuatro años, y posibles itinerarios.

Se apoya la creación del título de Grado de Maestro de Ed. Primaria estableciéndose cuatro itinerarios formativos de especialización (Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical y Educación Especial -ésta incluiría las actuales Educación Especial y Audición y Lenguaje-), se opta por un perfil a la vez generalista y especializado.

El otro título de Grado sería el de Maestro de Ed. Infantil en el cual se adopta sólo un perfil más general.

6. EL DEBATE DE LAS FUTURAS TITULACIONES

A continuación reseñamos del “El Libro Blanco, como diseño de un Título de Grado adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)” las conclusiones que nos parecen más destacables del análisis de los estudios de magisterio en Europa.

La tendencia mayoritaria respecto a la duración de los estudios de maestro en los países de la unión Europea es la de una *formación de cuatro años o más*. En los países de Austria, Bélgica, España, Irlanda y Luxemburgo la duración de los estudios de magisterio es de tres años; en los países de

Chequia, Chipre, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Grecia, Holanda, Hungría, Letonia, Malta, Polonia, Portugal, Reino Unido y Suecia la duración es de cuatro años o más; en los países de Alemania, Italia, Lituania y Francia la duración es de cinco años o más. En la mayoría de los países cuatro años es la duración media del grado de maestro para cualquiera de sus niveles, teniendo opción a un postgrado de uno a dos años de duración.

En relación a los títulos o grados de magisterio cada país representa opciones diferentes, aunque la tendencia general es la *de formación de carácter generalista en la etapa y especialista en una o dos asignaturas*. En Alemania, Bélgica, Dinamarca, Francia, Irlanda, Malta, Portugal y Reino Unido existen los maestros generalistas de Infantil y Primaria; en Austria, Grecia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Holanda y Hungría se forman maestros en Infantil y Primaria con opción de realizar un postgrado de especialidad; en Chequia, Chipre, Eslovenia, Finlandia e Italia existen los itinerarios para la formación de maestros de Infantil y Primaria y; en España, Estonia, Polonia y Suecia existen maestros especialistas. Los especialistas en la mayoría de los casos, excepto el caso de España, Estonia, Polonia y en cierta medida Suecia, se forman mediante la realización de un postgrado en centros o facultades diferentes, especializadas en esta formación.

De manera generalizada se concede una gran importancia a la *especialización de área*, ya sea Matemáticas, Lengua, Idiomas, o Ciencias y a la cultura, tanto general como de ámbito nacional, es decir, el profesorado ha de contar con una formación de base fuerte sobre la que apoyar las especializaciones.

La *duración del Prácticum* es variada en extensión y modalidades, aunque parece acertado darle especial importancia, por lo que su duración rondará entre los 40 y 60 ECTS. Más del 50% de los países de los países optan por un modelo de formación que conlleve una duración del prácticum comprendida entre 6 meses y más de un año, en torno al año escolar. En cuanto a los modelos se opta por modelos concurrentes, es decir, a lo largo de los tres o cuatro cursos o consecutivos, al final de la formación teórica, e incluso en algunos países se dan alternativamente los dos modelos a lo largo de la formación del maestro según en la etapa en la que se encuentren.

En la mayoría de los países existe una titulación específica para los maestros de *Educación Infantil, como experto* en las etapas 0-3 y 3-6 años, y otra titulación específica (en la mayoría de ellos universitaria) de maestros de *Educación Primaria*, que suele contemplar distintas *especializaciones o itinerarios formativos*.

La educación especial la formación inicial del profesorado como grado (3-5 años) sólo se observa en Alemania, Austria, Eslovaquia, España, Estonia, Hungría y alguna Universidad de Lituania. En el resto de países la formación de especialistas en este ámbito forma parte de un itinerario de formación y en otros casos es una formación de postgrado

En el caso de la Educación Física y de la Educación Musical podemos constatar que los docentes adquieren las especialidades en centros universitarios diferentes a los de la formación de maestros.

En el caso de las lenguas extranjeras se recomienda que el dominio de idiomas sea obligatorio (competencia genérica) para todo el profesorado.

En función del número total de plazas que ofertan las titulaciones de Maestro Educación Infantil y Educación Primaria, estos estudios se encuentran entre las 12 primeras con más oferta del total de 118 titulaciones universitarias, ocupando los puestos 8º y 12º. Las titulaciones de Educación Física, Lengua Extranjera, Educación Musical y Educación Especial ocupan los lugares nº 19, 25º, 28º y 31º. Tras Pedagogía y Educación Social que ocupan los lugares 38 y 40, viene la especialidad de Audición y Lenguaje, que ocupa el puesto nº 56. Están todas ellas, por lo tanto, en el primer 50% del conjunto de titulaciones.

En cuanto a la demanda, Educación Infantil y Educación Física se encuentran entre las 12 primeras ocupando los lugares 6º y 12º, mientras que las titulaciones de Educación Primaria, Educación Especial, Lengua Extranjera, Educación Musical y Audición y Lenguaje ocupan los lugares nº 26, 32, 35, 44 y 54. Educación Social y Pedagogía ocupan los lugares nº 34 y 60.

En cuanto a la matrícula, Educación Infantil y Educación Primaria se encuentran entre las 15 primeras ocupando los lugares 8º y 13º, mientras que las titulaciones de Educación Física, Lengua Extranjera, Educación Musical, Educación Especial, y Audición y Lenguaje ocupan los lugares nº 18, 24, 32, 33, y 54. Educación Social y Pedagogía se encuentran en las posiciones nº 36 y 37.

De la anterior información puede deducirse que hay una distancia clara entre la Titulación de Maestro de Audición y Lenguaje, y las otras seis titulaciones de Maestro. Este dato, junto con la coincidencia de muchas de las tareas en los colegios de los Maestros de Audición y Lenguaje con los

Maestros de Ed. Especial, podría favorecer la hipótesis de su integración en una única titulación o itinerario.

Otro aspecto interesante a destacar es que las titulaciones propias y características del trabajo de Maestro-Tutor y responsable de son las más ofertadas, es decir Maestro de Ed. Infantil y Maestro de Ed. Primaria. En el caso de la demanda de Maestro de Educación Física encontramos una demanda superior a Educación Primaria, sin embargo cuando pasamos al apartado de las matriculaciones, de nuevo Educación Primaria supera a Educación Física. En todo caso, parece clara la existencia de un perfil de estudiante orientado hacia la Diplomatura de Maestro de Ed. Física y/o la Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, y que opta por estas titulación de Maestro exclusivamente desde la cual también se puede acceder al segundo ciclo de esta titulación. Este fenómeno que no parece suceder con otras especialidades.

Al final del documento se hace una propuesta del Grado de Magisterio, que queda configurado con las siguientes características:

- ⇒ Se propone un Grado de Maestro de Ed. Infantil (240 créditos ECTS) que debe conferir competencias docentes generales y específicas para ayudar al aprendizaje, al desarrollo y a la consecución de los objetivos educativos previstos por las normativas educativas para el alumnado de esta Etapa.
- ⇒ Se propone un Grado de Maestro de Ed. Primaria (240 créditos ECTS) que debe conferir a los titulados competencias docentes generales para ayudar al desarrollo, tutelar el aprendizaje y promover la consecución de los objetivos que establece el Sistema Educativo para la Ed. Primaria. Ha de ser capaz de ser responsable docente de todas las materias comunes que actualmente son competencia de los tutores (Matemáticas, Lengua, Ciencias-Geografía e Historia [o Conocimiento del Medio] y Ed. Artística [plástica]). Además habrá de disponer de competencias docentes específicas en uno de estos ámbitos específicos: Ed. Física, Ed. Musical, Lengua Extranjera o Atención a Necesidades Educativas Especiales.
- ⇒ En ambos títulos se propone una estructura de materias articulada en torno a las áreas del currículo oficial, tanto en Ed. Infantil como en Ed. Primaria, junto con materias formativas en el ámbito psicopedagógico.
- ⇒ Se propone aumentar el prácticum docente de modo significativo (42 créditos ECTS) pasando a ocupar más de un semestre escolar de trabajo del estudiante.

⇒ Se propone que el porcentaje de contenidos formativos comunes sea del 70% en el grado de Ed. Infantil y del 75% en el grado de Ed. Primaria. En el caso de Ed. Infantil, se sugiere que las universidades elaboren una oferta que permita al estudiante completar su formación en función de sus intereses hacia una o varias facetas de la enseñanza en este nivel.

Del documento podemos deducir que las mejoras en la formación inicial de los futuros maestros pasan por: una mayor duración de los estudios de magisterio; una mejor conexión entre la teoría y la práctica; la realización de prácticas reales, mayor contacto con la realidad educativa; el esclarecimiento y oferta de las distintas funciones de los diferentes perfiles profesionales; mayor duración del periodo de prácticum; más orientación profesional; más prácticas en las asignaturas, más contenido práctico y más relacionado con el aula y la actividad cotidiana en las escuelas; más funcionalidad de los contenidos que se desarrollan en las asignaturas teóricas.

Conclusiones que refuerzan la propuesta actual dentro del espacio europeo de dos grados de Magisterio, de Educación Infantil y de Educación Primaria, podemos argumentar una serie de aportaciones que pueden ayudar a configurar de manera global dichos estudios. La realización de itinerarios puede dar respuesta a las viejas y nuevas necesidades y demandas de la profesión. Se demanda prioridad del enfoque profesional (procedimientos primero, fundamentación teórica necesaria después) sobre el enfoque académico de los contenidos. Dicha reflexión va en la línea de la convergencia europea: “prioridad al enfoque profesional en los grados, y al enfoque académico en los postgrados”.

En la educación especial se requiere una formación especializada desde el punto de vista científico y metodológico.

7. LAS COMPETENCIAS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Junto con el Espacio Europeo de Educación Superior se presentan un conjunto de competencias docentes requeridas para el desempeño profesional acorde con el contexto actual; al expresarse como competencias se da un énfasis práctico en la enseñanza. Se entiende por competencias básicas (generales o transversales) el conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocerlo y entenderlo (conocer y comprender), la aplicación práctica y operativa del conocimiento a situaciones determinadas (cómo actuar), y valores interpersonales en un contexto social (cómo ser). Junto a éstas, necesarias para actuar profesional, social y cognitivamente en el mundo

actual, existen las competencias específicas o más propiamente profesionalizadoras en un área de estudio o asignatura.

7.1. Delimitación del término competencia

Son muchos los conceptos y definiciones que sobre competencia existen, desde la primera mitad del siglo pasado es amplia la literatura sobre estos temas. De manera general, a la hora de definir qué son las competencias existen aspectos que se repiten en la literatura especializada que ratifican su esencia: los sistemas de conocimientos; sistemas de hábitos y habilidades; actitudes; expectativas; relación con la actividad; solución de problemas; y, toma de decisiones.

En el análisis de la Psicología General, el concepto competencia contiene desde el punto de vista teórico lo relacionado con la formación y desarrollo de capacidades humanas, al entenderlas como particularidades psicológicas individuales de la personalidad, que son condiciones para realizar con éxito una actividad dada y revelan las diferencias en el dominio de los conocimientos, habilidades y hábitos necesarios para ello; las capacidades pueden estar referidas a cinco campos del desarrollo humano y del aprendizaje: campo cognitivo e intelectual, campo motórico y de las destrezas, campo afectivo y emocional, campo comunicativo y relacional o campo de la inserción socio-profesional.

“Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994, p.16)

La competencia se refiere a *“Una construcción, a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes) y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño”* (Le Boterf, 1998, p. 23)

Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas (Prieto, J.M., 2002).

Perrenoud (2004) define competencia como *“capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos...; es la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”*.

Esta definición insiste en cuatro aspectos: 1. las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos; 2. esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas; 3. el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación; 4. las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.

En cuanto a las competencias, en este contexto, Zabalza (2004) declara: *“se entiende por este concepto la capacidad individual para aprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomo. Es decir, son las funciones que los estudiantes habrán de ser capaces de desarrollar en su día como fruto de la formación que se les ofrece. Con ellas deberán ser capaces de gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión”* (p. 52)

De la Torre (2004) afirma que las competencias *“es la idoneidad o capacitación para el ejercicio de un función. Un directivo, ingeniero, abogado o profesor es aquel que sabe desenvolverse adecuadamente en su profesión. Aunque inicialmente el término poseía connotaciones de carácter ocupacional (funciones profesionales y oficios), hoy se está difundiendo como el dominio de aquellas habilidades y destrezas propias de un determinado nivel instructivo. Digamos que es la capacidad, plasmada en objetivos de formación o aprendizaje. Podemos hablar de competencias que tenga que ver con el ser, saber y hacer, querer, compartir”* (175).

Para Violant (2004), son cuatro los ámbitos de competencias generales de un profesional de la educación: a) competencia referidas a la profesión (saber), competencias psicosociales (saber ser), c) competencias pragmáticas o de toma de decisiones pertinentes con las demandas del cliente y de resolución de problemas específicos (saber hacer), y d) competencias deontológicas y rol (saber estar)

El proyecto Tuning define la competencia como *“una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo”*. El término *Competencia* ha sido elegido para condensar en un término el significado que mejor puede representar los nuevos objetivos de la educación europea, ya que pone el acento en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso

educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida” (Bajo y otros, 2004, 1).

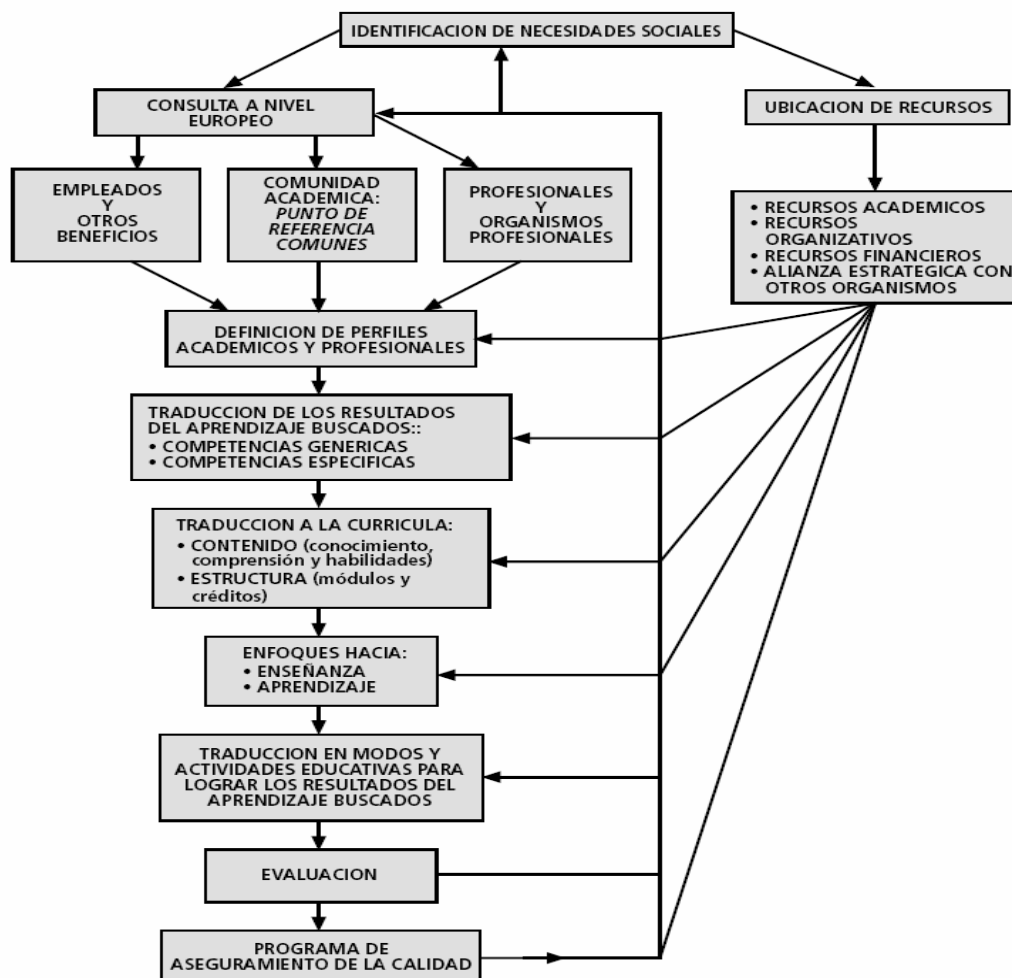
El proyecto Tuning define el término competencia en íntima relación con el de destreza, llegándose a confundir, de tal manera que las competencias y las destrezas se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) y saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Pero también se conciben como una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos (González y Wagenaar, 2003, 80).

7.2. Las Competencias en el ámbito educativo

En el ámbito de las competencias el programa Tuning es uno de los proyectos más ambiciosos emprendidos en Europa. A través de cuatro líneas de trabajo, sus objetivos se dirigen al análisis por disciplinas, de la estructura, los contenidos básicos, las competencias genéricas y específicas y las habilidades y destrezas a conseguir en las enseñanzas universitarias (www.relint.deusto/tuningProyect).

El proyecto Tuning considera que las titulaciones llegarán a ser comparables y compatibles si el desempeño profesional de los poseedores de dichos títulos es comparable y si sus perfiles académicos y profesionales también lo son. En la búsqueda de un lenguaje común para expresar los perfiles académicos y profesionales en este proyecto se propone como válido el de las competencias para expresar la comparabilidad en términos de las capacidades que pueden desarrollar los poseedores de una titulación.

Para definir cuáles debían ser las competencias comunes a todos los currícula, se elaboraron diversos estudios y consultas a empleadores, graduados y académicos europeos, éste proceso queda reflejado en la siguiente figura.



El modelo Tuning para titulaciones europeas comparables

Figura 8. El modelo para la elaboración de titulaciones comparables

Con la implantación del Sistema de Créditos Europeos (ECTS) se está elaborando guías docentes en las que se hace un análisis detallado de las actividades docentes y de aprendizaje requeridos para alcanzar los fines y destrezas que cada materia del currículum defina. Se incluye una descripción de los contenidos, objetivos y destrezas a obtener en cada asignatura del plan. El crédito europeo se define en sentido amplio como la unidad de valoración de actividad académica en la que se integra armónicamente tanto las enseñanzas teóricas y práctica, otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas.

Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las

competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo.

Eyng (2001) habla de competencias transprofesionales para referirse a las competencias básicas que cualquier profesional posee o debe poseer para poder ser eficiente y responder a las demandas que del sistema productivo actual. Tales competencias se refieren a la capacidad para resolver problemas, la capacidad de comunicación, el espíritu emprendedor, la capacidad para trabajar en equipo, la creatividad, la flexibilidad y, sobre todo, la capacidad para la autoformación.

Las competencias describen los resultados del aprendizaje, por resultados de aprendizaje se entiende el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje (González y Wagenaar, 2003: 28). Esto se aplica a las competencias específicas y a las genéricas.

En un principio y como primera orientación el proyecto Tuning propone tres grandes bloques de competencias profesionales y destrezas genéricas que responden a funciones distintas (González y Wagenaar, 2003).

Las competencias instrumentales son aquellas que tienen una función instrumental y entre ellas se incluyen:

- ◆ Las habilidades cognoscitivas, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos.
- ◆ Las capacidades metodológicas para manipular el ambiente: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas.
- ◆ Las destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información.
- ◆ Destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua.

Por Competencias Interpersonales se entiende las capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica, las destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas capacidades tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.

Las Competencias Sistémicas son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas requieren como base la adquisición de competencias instrumentales e interpersonales.

Estas competencias comunes a todos los currículas quedan clasificadas de la siguiente manera:

Instrumentales (herramientas para el aprendizaje y la formación):

- ◆ Análisis y Síntesis
- ◆ Organización y planificación
- ◆ Conocimientos generales básicos
- ◆ Conocimientos básicos de la profesión
- ◆ Comunicación oral y escrita (lengua propia)
- ◆ Conocimiento segunda lengua
- ◆ Manejo básico de la informática
- ◆ Gestión de la información
- ◆ Resolución de problemas
- ◆ Toma de decisiones

Interpersonales (capacidades que garantizan una buena relación laboral y personal con terceros):

- ◆ Capacidad crítica y autocrítica
- ◆ Trabajo en equipo
- ◆ Habilidades interpersonales
- ◆ Capacidad de trabajo interdisciplinar
- ◆ Capacidad comunicación con otras áreas
- ◆ Apreciar la diversidad y multiculturalidad
- ◆ Capacidad de trabajo en contexto internacional
- ◆ Compromiso ético

Sistémicas (capacidades que dan visión de conjunto y sirven para gestionar el total de la actuación):

- ◆ Aplicar los conocimientos a la práctica

- ◆ Habilidades de investigación
- ◆ Capacidad de aprender (aprender a aprender)
- ◆ Adaptación a nuevas situaciones
- ◆ Creatividad (generar nuevas ideas)
- ◆ Liderazgo
- ◆ Conocimiento de otras culturas
- ◆ Capacidad de trabajo autónomo
- ◆ Diseño y gestión de proyectos
- ◆ Iniciativa y espíritu emprendedor
- ◆ Preocupación por la calidad
- ◆ Motivación de logro

Las competencias se describen como puntos de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudio, y no pretender ser moldes rígidos. Permiten flexibilidad y autonomía en la elaboración de los planes de estudios pero, al mismo tiempo, introducen un lenguaje común para describir los objetivos de los planes. Cada titulación deberá diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades, y habilidades) que pretenden alcanzarse.

Estas treinta competencias seleccionadas fueron objeto de consulta a posgraduados, empleadores y académicos en las áreas temáticas que se están trabajando en el proyecto Tuning. Mediante un cuestionario se pidió a los tres elementos que evaluaran la importancia y el nivel de logro en cada competencia por titulaciones de cada área temática y también que clasificasen las cinco más importantes.

Con respecto a la importancia, los grupos de posgraduados y empleadores consideran que las competencias más importantes a desarrollar son: la capacidad de análisis y síntesis; la capacidad de aprender; la habilidad para resolver problemas; la capacidad de aplicar el conocimiento; la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas; la preocupación por la calidad; las destrezas para manejar la información y la capacidad de trabajar autónomamente y en grupo.

Tuning sugiere que, en general, al completar el primer ciclo, el estudiante debe ser capaz de:

- * Demostrar su familiaridad con las bases fundamentales y la historia de su propia disciplina de especialización.

- * Comunicar en forma coherente el conocimiento básico adquirido.
- * Colocar la información nueva y la interpretación en su contexto.
- * Demostrar que comprende la estructura general de la disciplina y la conexión con sus sub disciplinas.
- * Demostrar que comprende y que es capaz de implementar los métodos de análisis crítico y desarrollo de teorías.
- * Implementar con precisión los métodos y técnicas relacionados con su disciplina.
- * Demostrar que comprende la investigación cualitativa relacionada con su disciplina.
- * Demostrar que comprende las pruebas experimentales y de observación de las teorías científicas.

Para poder acceder al segundo ciclo del programa el estudiante debe completar el primer ciclo. El segundo ciclo generalmente será la base de la especialización, a pesar de que éste es sólo uno de los modelos posibles. En todo caso, el estudiante que se gradúe como estudiante de segundo ciclo debe ser capaz de llevar a cabo una investigación (aplicada).

Con respecto a los resultados del aprendizaje el estudiante de segundo ciclo debería:

- * Tener un buen dominio de un campo de especialización en su disciplina a nivel avanzado.
- * Estar familiarizado con las últimas teorías, interpretaciones, métodos y técnicas.
- * Ser capaz de seguir e interpretar críticamente los últimos adelantes en la teoría y en la práctica.
- * Tener suficiente competencia en las técnicas de investigación independiente y ser capaz de interpretar los resultados a nivel avanzado.
- * Ser capaz de hacer una contribución original, si bien limitada, dentro de los cánones de su disciplina, por ejemplo, una tesis final.
- * Mostrar originalidad y creatividad con respecto al manejo de su disciplina.
- * Haber desarrollado competencia a un nivel profesional.

Más detalladamente, en el documento de trabajo sobre las *competencias en el nuevo paradigma educativo europeo* (Bajo y otros, 2004) se establece una clasificación que marca la pauta de las habilidades, destrezas o competencias que “preparan profesionalmente para la enseñanza” y que a continuación reproducimos:

1. Competencias básicas		
Cognitivas: Conocimientos básicos y específicos Análisis y síntesis Organizar y planificar Solución de problemas Toma de decisiones Aprender		Motivaciones y valores: Motivación de logro Iniciativa y espíritu emprendedor Preocupación por la calidad Compromiso ético
2. Competencias de intervención		
2.1. Cognitivas, capacidad de: Aplicar conocimiento a la práctica Adaptarse a nuevas situaciones Creatividad Crítica y autocrítica Trabajar de forma autónoma Investigación	2.2. Sociales, capacidad de: Habilidades interpersonales Liderazgo Trabajo en equipo Trabajo interdisciplinar	2.3. Culturales, capacidad de: Apreciar la diversidad Conocimiento de culturas Trabajo intelectual
3. Competencias específicas		
Comunicación oral y escrita Conocimiento de segundo idioma Habilidades básicas de manejo del ordenador Habilidades de Gestión de información		

En el caso de los currículas de los educadores, el proyecto tuning, propone cuatro grandes grupos de competencias generales, que deberían ser adquiridas por todos los maestros sea cual fuere su especialidad, se relacionan a continuación:

a) Competencias de conocimiento (saber):

- * Conocimiento psico-pedagógico
- * Conocimiento Teórico-práctico sobre la materia
- * Competencias epistemológicas y sociales
- * Conocimientos informáticos
- * Conocimientos de una segunda lengua

b) Competencias procedimentales o metodológicas (saber hacer):

- * Capacidad de organizar y planificar
- * Capacidad para tomar decisiones a partir del análisis del contexto educativo
- * Capacidad para desarrollar y promover una metodología activa y participativa
- * Capacidad para analizar, sintetizar, buscar, seleccionar y transformar en pensamiento propio
- * Capacidad para orientar al alumno en los distintos ámbitos: personal, académico, formativo y laboral
- * Capacidad para desarrollar tareas de investigación
- * Capacidad para comprender y practicar una nueva concepción de evolución
- * Capacidad para incorporar el uso crítico de las NNTT en la práctica educativa
- * Capacidad para interrelacionar la teoría y la práctica
- * Capacidad metacognitiva para regular su propio proceso de aprendizaje

c) Competencias relacionales o sociales (saber estar)

- * Capacidad para trabajar en equipo
- * Capacidad para establecer y mantener relaciones interpersonales con los miembros de la comunidad educativa
- * Capacidad para establecer y mantener relaciones con otras instituciones con el fin de desarrollar proyectos educativos en común
- * Capacidad de diálogo como comunicación activa

d) Competencias actitudinales (saber ser)

- * Compromiso ético y social
- * Actitud de apertura a los distintos contextos
- * Flexibilidad y adaptación a los cambios
- * Actitud reflexiva y autocrítica acerca de la propia práctica
- * Actitud positiva hacia la formación permanente
- * Inquietud para realizar un trabajo de calidad
- * Capacidad para trabajar autónomamente
- * Interés pro la investigación y la innovación
- * Iniciativa, creatividad y espíritu emprendedor
- * Expresión de identidad positiva y aceptación de la diversidad

7.3. Competencias fundamentales de los educadores

Para cumplir el conjunto de misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio” (Delors, 1996, 95 y 96).

Rodríguez Espinar (2003) en el informe de seguimiento de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998, patrocinado por la UNESCO tomando las consideraciones de Fielden propone que las competencias que debe poseer el profesorado son:

- * Identificar y comprender las diferentes formas que existen para que los alumnos aprendan.
- * Poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y la evaluación del alumnado, a fin de ayudarle en su aprendizaje.
- * Tener un compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento.
- * Conocer las aplicaciones de las TIC al campo disciplinar, desde la perspectiva tanto de las fuentes documentales, como de la metodología de enseñanza.
- * Ser sensible ante las señales externas del mercado sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.
- * Dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder manejar la doble vía, presencial y a distancia, usando materiales similares.
- * Tomar en consideración los puntos de vista y las aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, especialmente de los estudiantes.
- * Comprender el impacto que factores como la internacionalización y la “multiculturalidad” tendrán en el currículo de formación.
- * Poseer la habilidad para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales, y a lo largo de horarios amplios y discontinuos.
- * Ser capaz de impartir docencia tanto a grupos numerosos, como a pequeños grupos (seminarios) sin menoscabar la calidad de la enseñanza.

- * Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales.

Las competencias que Perrenoud propone en el ámbito educativos son: (1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje; (2) Gestionar la progresión de los aprendizajes; (3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; (4) Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo; (5) Trabajar en equipo; (6) Participar en la gestión de la escuela; (7) Informar e implicar a los padres y madres; (8) Utilizar las nuevas tecnologías; (9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y (10) Organizar la formación continua (Perrenoud, 2004)

Para Imbernón (1994), las competencias profesionales básicas que los futuros maestros han de adquirir durante su entrenamiento universitario son:

1. Reflexión en la acción y sobre la acción
2. Capacidad e escucha y diálogo
3. Disposición de actuar como investigador en el aula y posibilitar estrategias para mantener una visión crítico-constructiva de la sociedad y el currículum
4. Habilidad para trabajar en equipo con distintos profesionales
5. Competencia para establecer conexiones entre la teoría y la práctica en un marco más amplio que el estrictamente escolar
6. Capacidad para tomar decisiones para diseñar tareas y proyectos curriculares, adaptándolos a los alumnos
7. Aptitud para decidir qué hacer en situaciones reales
8. Compromiso con su centro participando activamente en la organización y gestión del mismo
9. Asumir la profesión como un proceso continuo de formación.

Para Zabalza (2003), las competencias profesionales que caracterizan al perfil docente son:

- Capacidad para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Capacidad para seleccionar y preparar los contenidos disciplinares
- Capacidad para ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa)
- Capacidad para manejar las nuevas tecnologías
- Capacidad para diseñar la metodología y organizar las actividades
- Capacidad para comunicarse-relacionarse con los alumnos
- Capacidad para autorizar
- Capacidad para evaluar
- Capacidad para reflexionar e investigar sobre la enseñanza

- Capacidad para identificarse con la institución y trabajar en equipo

8. HACIA UN NUEVO MODELO EDUCATIVO

La sociedad del conocimiento requiere innovaciones y cambios en las formas tradicionales de formación, producción, comunicación de la información y en el acceso a servicios públicos y privados (Documento Marco: La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Internet). La sociedad del conocimiento es también la sociedad del aprendizaje, esto supone el desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje; El papel del profesor como persona que estructuraba el proceso de aprendizaje, como protagonista principal en la enseñanza y articulación de conceptos clave, así como supervisor y director del trabajo de los estudiantes cuyos conocimientos evaluaba pasa a ser un acompañante en el proceso de aprender, que ayuda al que estudia a alcanzar ciertas competencias.

Zabalza (2000), apoyándose y reorientando las propuestas de Davies (1998), y de Bourner and Flowers (1998), nos aporta una serie de reflexiones sobre el sentido prospectivo de la enseñanza, apoyado en estos principios:

- * Convertir el “*aprender*” y sobre todo el “*aprender a lo largo de la vida*” en contenido y propósito de la propia enseñanza y de la aportación formativa del profesorado.
- * Pensar en las *disciplinas* no solo desde su propia lógica y contenido, sino también desde la perspectiva de los estudiantes que van a estudiarla: cómo la podrían abordar mejor, con que tipo de dificultades pueden encontrarse, que tipo de apoyos complementarios pueden serles útiles. En este sentido, las reflexiones sobre la propia experiencia docente resultan muy iluminadoras.
- * Mejorar los conocimientos que los profesores poseen sobre el *aprendizaje* y sobre cómo aprenden los estudiantes. A menudo, los profesores conciben el aprendizaje de sus alumnos en función de los parámetros con que ellos mismos funcionan, atribuyéndoles su forma de aprender, sin apenas reflexionar sobre sus estilos y estrategias más habituales, con el fin de proyectarlas en el desarrollo de las clases.

En definitiva, una docencia de calidad implica necesariamente una redefinición del trabajo del profesor, de su formación y desarrollo profesional; un cambio sustantivo en su tradicional rol de transmisor de conocimientos

por el de un profesional que crea y orquesta ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en la búsqueda y elaboración del conocimiento, mediante las estrategias y actividades apropiadas.

Zabalza, 2002, concreta los ejes claves de este nuevo modelo educativo en el que se pasa: a) de la educación centrada en la enseñanza del profesorado a la educación centrada en el proceso de aprendizaje del alumnado; b) del aprendizaje terminal y "para siempre" al de aprendizaje a lo largo de la vida; y c) del rol del profesorado como transmisor de contenidos al de facilitador de competencias. "La tradicional misión del docente como transmisor de conocimientos ha quedado relegada a un nivel secundario para priorizar fundamentalmente su papel como facilitador del aprendizaje de los estudiantes" (Zabalza, 2002:110)

"El enfoque de las competencias modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, pues el aspecto central no es la acumulación primaria de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que posee cualquier individuo, mediante fórmulas de saber y de saber hacer contextualizadas" (Rué, 2002).

Como hemos visto en la adopción de este nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje el papel del profesorado no puede ser exclusivamente el de transmisor de información ni el del alumnado el de oyente pasivo, por lo que es necesario un replanteamiento general de los diversos elementos curriculares de las asignaturas. Sin embargo, este proceso de adaptación del sistema educativo universitario no debe reducirse a una modificación estructural y organizativa de los actuales planes de estudio, sino que supone, principalmente, un profundo cambio en el enfoque global de la organización del aprendizaje, lo que incluye una nueva forma de entender la función docente del profesorado universitario, programas mejor enfocados, cursos más cortos y con estructuras más flexibles y una forma más flexible de transmitir la enseñanza proporcionando más apoyo y ayuda.

Vamos hacia una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, y una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa (Documento Marco: La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Internet).

El Espacio Europeo de Educación Superior plantea nuevos desafíos, principalmente la transición de un modelo de enseñanza tradicional a un modelo centrado en el aprendizaje autónomo del alumno y por tanto rediseñar la actividad docente. La actividad docente adquiere nuevos enfoques

principalmente en autorización más personalizada), organización de materiales docentes, seguimiento y evaluación de las actividades no presenciales, coordinación entre docencia presencial y no presencial (Zabalza, 2002, Mayor, 2003).

El enfoque por competencias trae importantes consecuencias para los profesores, que van desde el rol que le asignan a los contenidos en sus cursos, el manejo de los problemas y los proyectos como estrategias didácticas, la modificación del contrato didáctico, la evaluación que se practica, o la mayor o menor separación entre disciplinas (Perrenoud, 1999)

Se hace evidente que la consideración del maestro como profesional autónomo, reflexivo e investigador sobre su práctica requiere, aparte de unas condiciones de trabajo apropiadas, una preparación personal y profesional muy superior a la que tradicionalmente se venía dispensando en los centros de formación inicial.

Los principios que deben orientar, según Pérez Gómez, A.I. (1994), la formación de los profesores como intelectuales, prácticos reflexivos, son:

- Promover el aprendizaje relevante a lo largo de todo el proceso de formación inicial, mediante la estrecha vinculación de la teoría y la práctica.
- Consideración del profesor como investigador y al proceso de formación como un proceso de investigación sobre la propia práctica, sus plataformas educativas y modos de actuación, sobre las situaciones y el contexto, y sobre el sentido y función social de la educación en dicho contexto.
- Promover la cooperación en el trabajo docente, la tarea educativa como empresa colectiva requiere el aprendizaje de la convivencia, de la investigación y de experimentación compartidas, mediante la práctica de la cooperación en ambientes democráticos. Trabajo en equipo.
- Respeto a la pluralidad como eje del currículum de formación del profesor. Respetar y fomentar la pluralidad y diversidad en el intercambio de opiniones, teorías, tradiciones, experiencias, creencias, valores debe establecerse como máxima central de procedimiento que rija las relaciones y los intercambios educativos a lo largo de los diferentes componentes y experiencias del currículum de formación.

- Considerar de forma conjunta la reflexión y el análisis del contexto social donde se desarrollo la practica educativa en la formación del docente. La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos.
- Tradicionalmente en las instituciones universitarias de formación de docentes se ofrece primero un componente de formación teórica y después un componente de formación práctica, en contraposición de estos modos habituales de actuación se debería favorecer una interacción circular de ambos componentes focalizados sobre el análisis, interpretación y transformación de los problemas complejos de la vida del aula y de la escuela.

La estructura académica de Diplomatura es claramente insuficiente para la formación de maestros generalistas y rotundamente inadmisibile para la preparación de maestros especialistas (lengua extranjera, educación física, educación especial, educación musical, etc.). Es necesario prolongar en el tiempo la preparación de los estudios y añadir profundidad tanto académica como profesional para paliar las deficiencias curriculares que se observan.

La reivindicación de aumentar al grado de Licenciatura la formación del maestro no es novedosa; Pérez Gómez hacía firme esta reivindicación ya en el año 1988 cuando afirmaba que *"un bagaje tan amplio y denso de conocimientos y capacidades requiere una formación de nivel superior. Por lo mismo, consideramos necesario el nivel de licenciatura para todos los tipos de profesores, independientemente del nivel del sistema educativo donde ejerzan su función. Los diferentes niveles del sistema educativo requieren profesores con especialidades curriculares diferentes, pero de la misma calidad profesional"*, al considerar que la formación profesional del docente debe incluir la profundización en los saberes científico-culturales base de su objeto de enseñanza, la adquisición de conocimientos profesionales y el desarrollo de capacidades, destrezas y actitudes propiamente docentes (Pérez Gómez, 1988, p. 10).

Posteriormente muchos autores muestran de forma reiterada la dificultad que presenta la preparación del maestro en un período de tres cursos con garantías mínimas de éxito, contemplando los objetivos básicos en la preparación inicial, proporcionar la formación profesional correspondiente y realizar un período de prácticas suficiente; *"dotándoles de una formación adecuada que les permita desempeñar adecuadamente los múltiples papeles que luego les vamos a exigir que desempeñen"* (Esteve, 1996, p. 78).

En consecuencia, la escasa duración de los estudios de magisterio no sólo pone de manifiesto la valoración social que se hace de esta carrera, sino que constituye un obstáculo insalvable para acometer una formación de calidad.

La calidad de la formación inicial del maestro y su mejora pasa por aumentar la duración del plan de estudios (cantidad, estructura y proceso del conocimiento); superar la fragmentación de los programas, el aislamiento de sus componentes (educación general, profesional y clínica), así como, la dualidad teoría-práctica (universidad-escuela); ampliar el periodo de prácticas, potenciar una mejor coordinación con los centros que reciben a los alumnos y una mayor vinculación con los profesores tutores que asesoran a los alumnos; favorecer la cooperación y colaboración entre las escuelas y la Universidad en la formación de los futuros docentes; posibilitar el mentorazgo durante los primeros años de enseñanza (periodo de inducción); entender al aprendiz como constructor activo de su aprendizaje; potenciar el desarrollo personal de los futuros docentes (aprendizaje a lo largo de la vida); y salvar la falta de coordinación a lo largo de las etapas de la formación del profesor (preparación, iniciación y ejercicio).

Las necesidades de formación de los docentes en las políticas de convergencia de la UE se pueden sintetizar en: movilidad e intercambios (se ha de potenciar durante el periodo de formación inicial y también en la formación continua las estancias en otros países); conocimiento de lenguas extranjeras; autorización del aprendizaje (guía del proceso de aprendizaje, función de orientador-tutor); renovación y preparación mediante la formación continua (nuevo repertorio de conocimientos y de recursos para trabajar en contextos diferentes a los tradicionales); incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la comunicación (TICs) en el aula; potenciar la pedagogía de la interculturalidad.

La adopción de este sistema constituye una reformulación conceptual de la organización del currículo de la educación superior mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante. Esta medida del haber académico comporta un nuevo modelo educativo que ha de orientar las programaciones y las metodologías docentes centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, no exclusivamente en las horas lectivas.



PARTE II
INVESTIGACIÓN

V. METODOLOGÍA

1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación se lleva cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, en la cual se imparte las siete especialidades que es posible cursar la siete especialidades de la titulación de magisterio.

2 CARACTERIZACIÓN DE LAS POBLACIONES

2.1. Caracterización de la población del alumnado

Se hace necesario definir aquí qué sujetos van a formar parte del estudio, el universo o población de referencia está formado por los alumnos de los tres cursos de las siete especialidades de la titulación de magisterio.

Con respecto al alumnado se obtienen los datos estadísticos del número de personas matriculadas en las distintas especialidades de magisterio en función de la titulación, el curso y el sexo, así como los cruces entre estas variables durante el curso académico 2002/2003, como se puede ver representado en los siguientes gráficos.

Distribución de alumnos por Titulaciones de Magisterio

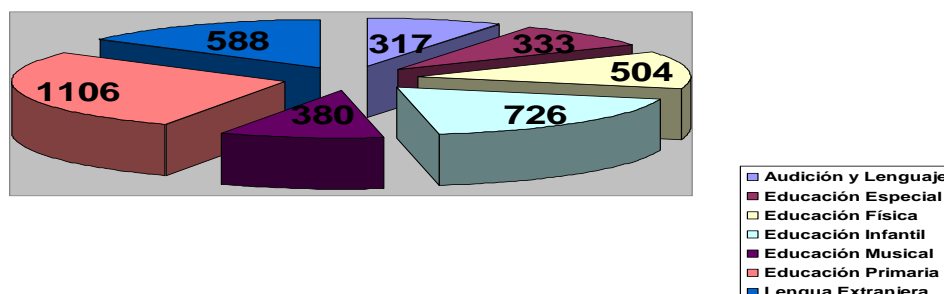


Gráfico 1. Alumnado por Titulaciones

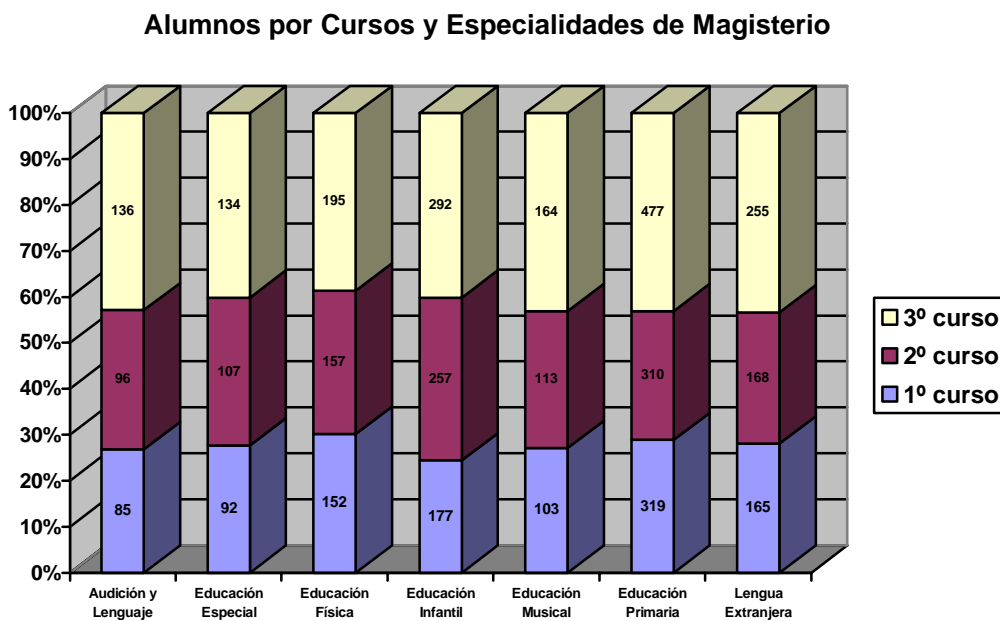


Gráfico 2. Alumnado por Cursos

Según el sexo por cursos y especialidades la población queda distribuida como se puede ver en cada uno de los gráficos que a continuación se exponen.

Titulación Maestro de Educación Especial

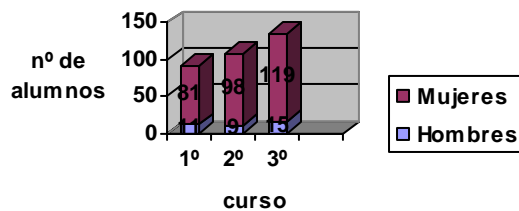


Gráfico 3. Distribución de alumnos por sexo y curso en Ed. Especial

Titulación Maestro de Educación Física

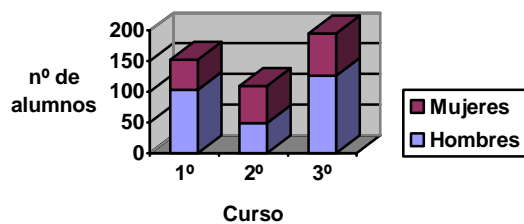


Gráfico 4. Distribución de alumnos por sexo y curso en Ed. Física

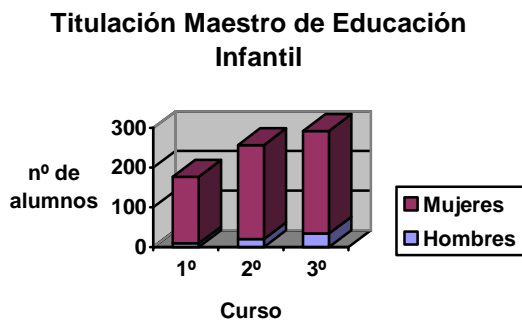


Gráfico 5. Distribución de alumnos por sexo y curso en E. Infantil

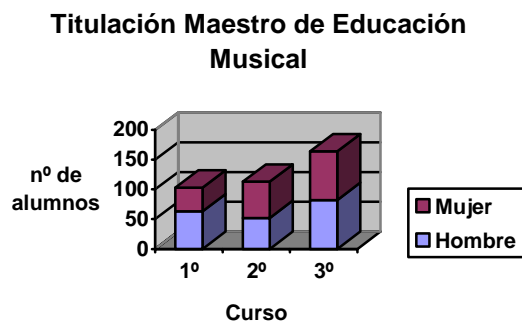


Gráfico 6. Distribución de alumnos por sexo y curso en Ed. Musical

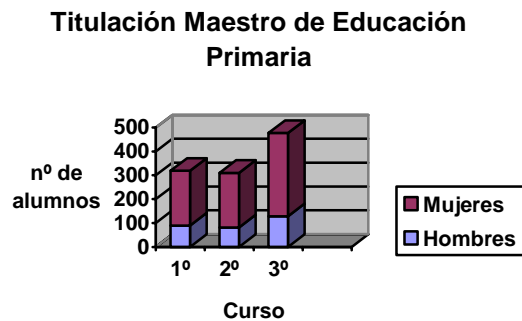


Gráfico 7. Distribución de alumnos por sexo y curso en Ed. Primaria

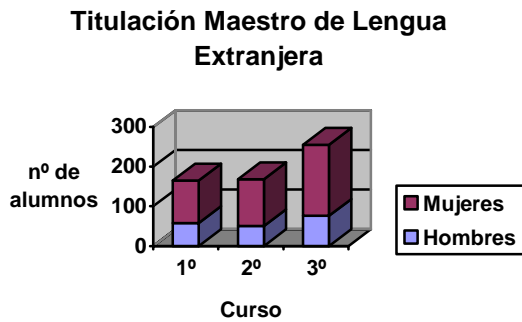


Gráfico 8. Distribución de alumnos por sexo y curso en Lengua Extranjera

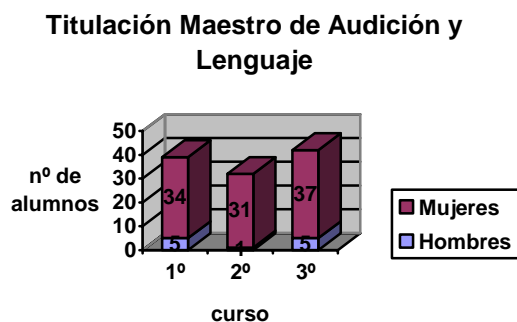


Gráfico 9. Distribución de alumnos por sexo y curso en Audición y Lenguaje

2.2. Caracterización de la población del profesorado

La población del profesorado está integrada por todos los profesores de las cinco áreas principales que imparten docencia en las siete especialidades de magisterio. La población total de profesores que componen la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada es de doscientos diez docentes, de los cuales ciento cuarenta y cuatro imparten docencia en las distintas titulaciones de magisterio. Estos datos nos fueron facilitados por el Vicedecanato de Ordenación Académica.

3. SELECCIÓN Y RECOGIDA DE DATOS DE LAS MUESTRAS

Una de las tareas principales, siguiendo a Calvo (1990), desde el punto de vista metodológico es elegir convenientemente muestras que representen a la población objeto de estudio. El tamaño de la muestra viene determinado en palabras de Echevarrieta (1982) por rasgos tales como: a) el fin que perseguimos, b) las características de la población investigada, c) el grado de error que estamos dispuestos a tolerar en los estimadores muestrales, y d) el personal y capital disponibles. Existen varios procedimientos para conseguir muestras representativas. Los más difundidos según Buendía (1992) son el muestreo aleatorio, el estratificado y el incidental.

3.1. Selección de la muestra del alumnado de magisterio

En el caso de los alumnos trabajamos con una muestra aleatoria por conglomerados o grupos. Este tipo de muestreo se utiliza cuando los individuos de una población constituyen grupos naturales o conglomerados. La unidad muestral es el conglomerado o grupo y la selección aleatoria se aplica a los grupos y no a los individuos que los componen. Este muestreo

ofrece la ventaja de que no es necesario identificar a todos los individuos de la población para seleccionados aleatoriamente, sino sólo los individuos de los conglomerados seleccionados, sin que importe el resto. El muestreo por conglomerados sigue estos pasos: a) la población se divide en grupos o conglomerados, b) se seleccionan aleatoriamente los conglomerados, y c) los sujetos de los conglomerados constituyen la muestra. (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994)

A partir de la población de referencia a la que se generalizarán los resultados, extraeremos una muestra que responderá a la definición de Buendía Eisman (1997: 31): *un subconjunto representativo de la población total, que incluye todas las características poblacionales que desean ser conocidas con la información recogida y posteriormente extrapoladas*. La extracción de la muestra a partir de la población ya definida es lo que conocemos como muestreo. Dado que el objetivo de este procedimiento es inferir o hacer afirmaciones sobre una población, una muestra adecuada debe cumplir, entre otros, dos requisitos fundamentales (Manheim, 1982: 248): a) Debe proporcionar un retrato preciso de las características de la población (*representatividad*), b) Debe ser tal que sea posible determinar la precisión de las inferencias obtenidas. Para que el muestreo sea probabilístico *es necesario que se respete la aleatoriedad e independencia en todo el proceso de elaboración de la encuesta* (Rodríguez Osuna, 1991: 13). Es por ello que en las muestras probabilísticas *cada elemento de la población tiene una probabilidad conocida y no nula de ser seleccionado* (Kish, 1972: 41) y, por lo tanto, es posible proceder a la inferencia estadística trasladando los datos muestrales a la población. A la hora de establecer los criterios de estratificación, hay que tener en cuenta las variables que se van a utilizar y el número de estratos resultante. En palabras de Sánchez-Crespo (1984: 41) *las variables utilizadas para la estratificación deberían estar correlacionadas con las variables objeto de la investigación*. En lo que respecta al número de estratos, Kish (1972: 131) afirma que *no es aconsejable llevar la división muy lejos, ya que los estratos muy pequeños contribuyen muy poco a las ganancias de la estratificación y la formación de sólo unos cuantos estratos producirá típicamente la mayoría de las ganancias posibles a partir de una variable*.

3.2. Recogida de datos de los estudiantes

Asumiendo como propios los conceptos derivados de los trabajos de Azofra (1999: 66), podemos decir que se trata de un cuestionario aplicado a un grupo de personas más o menos numeroso, con la supervisión de un encuestador que explica la forma de rellenarlo y resuelve cualquier duda que se presente durante el tiempo de su aplicación. La entrega del cuestionario se realizó de forma personal con el aviso de que se recogería en un plazo de tiempo determinado (el tiempo estimado de cumplimentación del mismo fue

de entre 20 y 30 minutos). Se procuró ayuda a los encuestados para completar algún aspecto que no hubiese quedado suficientemente claro.

La encuesta final fue aplicada a un total de 25 grupos-clase correspondientes a las siete titulaciones y los tres cursos de magisterio. Sin embargo, el acceso a estos alumnos estuvo condicionado por una serie de dificultades:

1. Contacto con los profesores responsables de los grupos seleccionados y cesión por su parte de 20 minutos de su horario de docencia, tiempo estimado para la cumplimentación del cuestionario. En este sentido nos encontramos con algunas dificultades, por lo que tuvimos que escoger nuevos grupos-clase para completar la muestra prevista con las características necesarias; la encuesta fue aplicada a lo largo de los meses de enero y febrero del año 2003 coincidiendo con el final del primer cuatrimestre
2. Los grupos de tercero de todas las especialidades estaban realizando el periodo “prácticum” durante todo el primer cuatrimestre, con lo cual hubo que esperar al segundo cuatrimestre para recoger estos datos. El tamaño final de la muestra se vio reducido debido a que el número real de estudiante por grupo en los cursos no coincidió con el real en el momento de aplicar la encuesta y hubo que seleccionar nuevos grupos-clase para obtener el número adecuado de alumnos para que la muestra fuese representativa, siendo el caso de los grupos de tercer curso de las especialidades de Ed. Infantil, Lengua Extranjera, Educación Física y Ed. Primaria que se pasó a dos grupos-clase.

3.3. Selección de la muestra docente

En el caso de los profesores se envía mediante correo interno el cuestionario a todos los profesores que imparten docencia en magisterio. Junto al cuestionario adjuntamos una carta explicativa de la investigación (objetivos, importancia, etc) donde solicitábamos su colaboración y garantizábamos el anonimato de los datos.

3.4. Recogida de datos de los profesores

Para los formadores de estudiantes de Magisterio el procedimiento fue el envío personalizado del cuestionario. En todos los casos se entrega un sobre, mediante el correo interno de la Facultad, con el cuestionario y una carta en la que se intentaron recoger todos los puntos que propone Tuckman (1972:207) para este tipo de documentos:

1. El objetivo del estudio: en el escrito indicamos el objetivo y la intención del estudio, aunque aquí podemos encontrar alguna contrapartida ya que puede sesgar las respuestas.
2. La protección de su privacidad: hicimos hincapié en la confidencialidad y en que su identidad y sus respuestas estarían protegidas.
3. Garantías del estudio: se apuntó en la carta qué instituciones estaban detrás del estudio, pues, esto ofrecía más seguridad.
4. Legitimidad del investigador: en este punto reseñamos nombre y posición de la persona que envía el cuestionario.
5. Oportunidades para el informe: aquí se pretendía aclarar si se podría obtener resultados del estudio o explicaciones adicionales. Pero este punto no se mencionó en el escrito.
6. Ruegos par la cooperación: se explicó si había razones especiales que hicieran imprescindible su colaboración debido a su profesión y se apeló a la necesidad de su ayuda.
7. Instrucciones especiales: se indicaba cómo rellenar el cuestionario.

4. CARACTERIZACIÓN DE LAS MUESTRAS

4.1. Caracterización de la muestra del alumnado de magisterio

Finalmente la muestra queda constituida por un total de 1200 estudiantes de las siete especialidades y los tres cursos de la Diplomatura de Magisterio que es posible cursar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada; esta muestra se corresponde con el 30,85% del total de estudiantes que componen la población (3954).

Para efectuar el muestreo se procedió del siguiente modo:

1. Definición de la población, aspecto que quedó reflejado mediante los datos aportados por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada
2. Se enumeraron todos los grupos-clase que integraban la población asignándoles un número de identificación
3. Selección de la muestra. Una vez identificados los grupos-clase se hicieron grupos en los que se incluían los grupos de primero-Ed. Primaria,

segundo-Ed. Primaria y tercero-Ed. Primaria y así con las siete especialidades y los tres cursos para que todos los estratos tuvieran representación y se procedió a la extracción de un grupo-clase de cada de cada estrato.

Para conseguir la representatividad de la muestra se ha intentado recoger de todos los cursos y especialidades un mínimo del 25% de la población. En la siguiente tabla se representa la muestra seleccionada.

Especialidad	N° alumnos 1°	Sexo	N° alumnos 2°	Sexo	N° alumnos 3°	Sexo
Ed. Infantil	65	3 hombres	67	5 hombres	83	4 hombres
		62 mujeres		62 mujeres		79 mujeres
Ed. Primaria	109	41 hombres	101	21 hombres	78	19 hombres
		68 mujeres		80 mujeres		59 mujeres
Ed. Especial	53	8 hombres	39	6 hombres	50	4 hombres
		45 mujeres		33 mujeres		46 mujeres
Ed. Física	51	35 hombres	49	38 hombres	46	23 hombres
		16 mujeres		11 mujeres		23 mujeres
Lengua Extranjera	56	16 hombres	68	17 hombres	57	16 hombres
		40 mujeres		51 mujeres		41 mujeres
Ed. Musical	39	22 hombres	37	25 hombres	39	16 hombres
		17 mujeres		12 mujeres		23 mujeres
Audición y Lenguaje	39	5 hombres	32	1 hombres	42	5 hombres
		34 mujeres		31 mujeres		37 mujeres

Tabla 29. Distribución de la muestra del alumnado por especialidad y sexo

Si nos detenemos detalladamente en la muestra del tercer curso de la especialidad de Primaria se han recogido un total de 78 cuestionarios, lo que se traduce, a priori, en un 16,35% de la muestra, pareciendo un porcentaje no representativo. Es necesario aclarar, para que se entienda la representatividad de la muestra, las especiales características de este tercer curso de Ed. Primaria; en el que de un total de 477 alumnos matriculados sólo 273 no son repetidores, siendo éste por tanto el número real de esta población, ya que en el vaciado de datos se analizaron sólo aquellos alumnos que cursaban tercero, todo el programa formativo, por primera vez y sin tener asignaturas pendientes de los dos cursos anteriores. Resultando de esta manera que se ha recogido el 28,57% de la población para el tercer curso de Ed. Primaria.

4.2. Caracterización de la muestra docente

La muestra docente está formada por un total de 63 cuestionarios; la siguiente tabla muestra su distribución por áreas de conocimiento.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	DOCENTES DPTO	DOCENTES MAGISTERIO	MUESTRA	Porcentaje
DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA	21	21	9	42,85%
DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA	17	16	4	25%
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	9	8	2	25%
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES	10	9	1	11,1%
PEDAGOGÍA	23	11	6	54,54%
DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL	35	24	15	62,5%
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO	17	7	5	71,42%
PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN	29	17	7	41,17%
DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR	32	24	14	58,33%
TOTAL	210	144	63	100%

Tabla 30. Distribución de la muestra de los formadores de maestros por área

Los profesores que participaron quedan descritos a continuación en función de las variables de identificación sexo y edad. Al mismo tiempo se realiza una descripción de la muestra en función de las variables descriptivas: área a la que pertenece, categoría profesional, curso o cursos en los que imparte docencia.

Distribución de la muestra en función del sexo

Si consideramos la variable sexo, reflejada en la siguiente figura, encontramos que el 55% de la muestra participante en el cuestionario son hombres y el 43% restante son mujeres.

DISTRIBUCIÓN SEGÚN SEXO

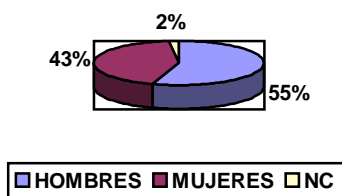


Gráfico 10. Muestra de Formadores de maestros en función del sexo

Distribución de la muestra en función la edad

La distribución de la muestra por edad queda refleja el siguiente gráfico. Podemos apreciar que un 3,2% se encuentra en el intervalo de edad de 25-28 años, un 1,6% está en el intervalo de edad 29-33 años, un 25,4% en 34-55 y por último un 13,7% tiene 55 o más de 55 años.

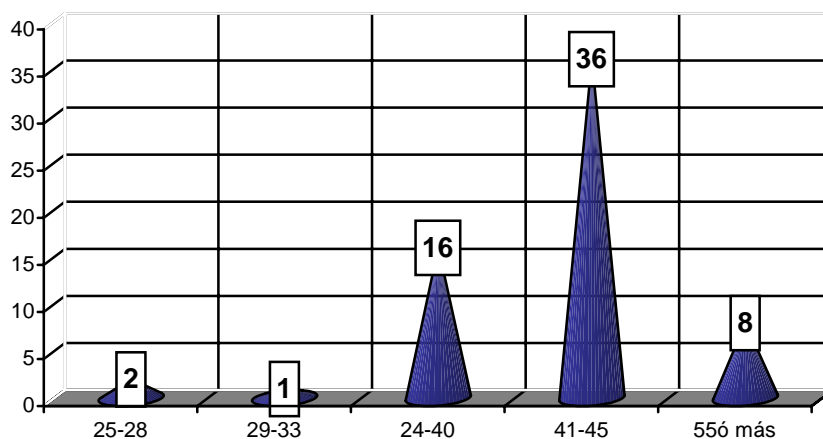


Gráfico 11. Muestra de Formadores de maestros en función de la edad

Distribución de la muestra por área docente a la que pertenecen

En cuanto a la distribución por áreas de la muestra docentes apreciamos que el mayor porcentaje de docentes, un 23,8% de la muestra pertenecen al área de Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal; seguida de cerca, con un 22,2%, del área de Didáctica y Organización Escolar, un 14,3 % es la proporción de docentes del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, seguida por las Didácticas Específicas y Psicología que representan un 11,1% cada una; Teoría Historia de la Educación, con un 9,5%, y Métodos de Investigación y Desarrollo Escolar, con un 7,9% de representatividad.

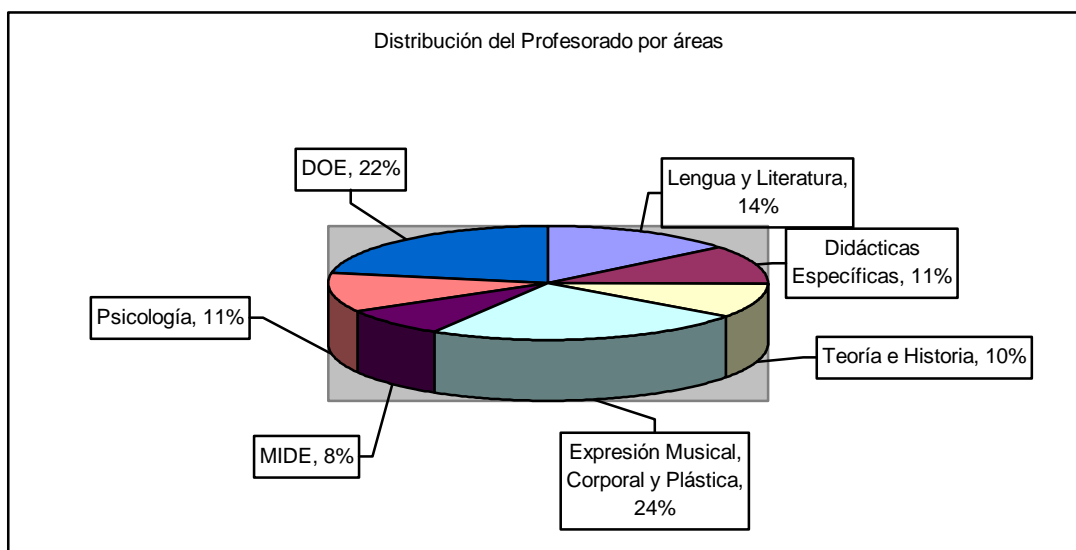


Gráfico 12. Muestra de Formadores de maestros en función del área docente al que pertenecen

Distribución de la muestra en función de la categoría profesional

Atendiendo a la categoría profesional, como muestra la figura, el porcentaje mayor, un 39%, pertenece a los profesores titulares de Universidad; seguidamente, con la misma representación encontramos un 20,6% de Catedráticos de escuela Universitaria y de Profesores Asociados Doctores; en menor proporción, un 10% y 8%, son profesores asociados no doctores y profesor titular de escuela universitaria respectivamente.

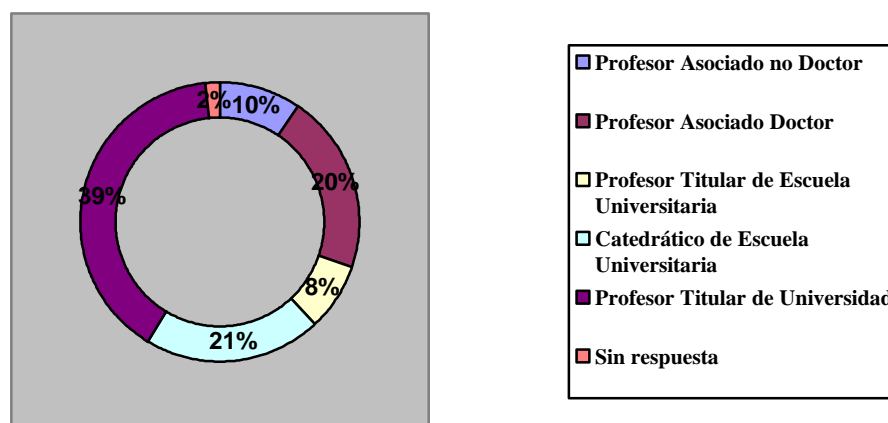


Gráfico 13. Muestra de Formadores de maestros en función de la categoría profesional a la que pertenecen

Curso/s en los que imparten docencia

En cuanto al curso en el que imparten docencia, podemos apreciar en el gráfico siguiente, como un 19% de los docentes imparten clases sólo en el primer curso de magisterio; en el segundo curso de magisterio imparten clases

un 20% de la muestra seleccionada; y, el tercer curso está representado por un 17,5% de la muestra. Pero no todos los formadores imparten docencia exclusivamente en un sólo curso de la titulación de magisterio, por lo que debemos destacar los porcentajes de aquellos docentes que imparten docencia en dos cursos, obteniendo un 19% que lo hacen en primero y segundo, un 11,1% en primero y tercero, y, tan sólo, un 3,2% en segundo y tercero. Finalmente podemos observar como se ha perdido un porcentaje alto, correspondiendo a un 7,9%, de este dato de identificación.

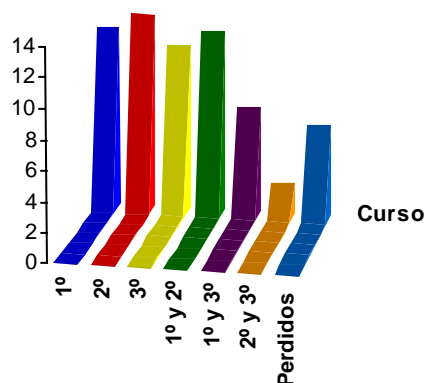


Gráfico 14. Muestra de Formadores de maestros en función del curso en el que imparte docencia.

5. EL CUESTIONARIO COMO TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA

El cuestionario es una técnica ampliamente utilizada en investigación, su finalidad es obtener datos descriptivos y resulta muy útil, dado que podemos sondear opiniones, identificar concepciones, conocer actitudes, ect., en un número elevado de sujetos.

En nuestra investigación, la finalidad del cuestionario es la obtención de manera sistemática y ordenada, de información proveniente de la población investigada sobre las variables que son objeto de la investigación. En nuestro caso hemos elaborado dos instrumentos de recogida de datos, uno para el alumnado con el que queríamos conocer qué tipo de conocimiento sobre la enseñanza adquieren durante la formación inicial los estudiantes de magisterio; y, otro para el profesorado con el cual queríamos saber qué conocimientos ofrecen los formadores de maestros de las distintas áreas que imparten docencia en las especialidades de magisterio a sus alumnos.

Para nuestra investigación hemos elegido el cuestionario, método de encuesta, tipo “survey” (Colas, 1992), que no es otra cosa que un conjunto de cuestiones, preparadas cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que se consideran relevantes en la investigación, para su contestación por la

población o muestra que participe en el estudio (Sierra, 1985). Este instrumento se caracteriza porque las preguntas o las diferentes contestaciones a las preguntas tienen atribuido un valor numérico, lo que permite cifrarlas cuantitativamente y, en cierto modo, medir el nivel que alcanza en cada caso la actitud o aspecto investigado.

Su proceso de elaboración resulta un tanto laborioso, dado que pasa por diversas fases (determinar la finalidad, especificar el tipo de pregunta y respuesta, redacción de las preguntas, validez y fiabilidad, etc.). Debe reunir una serie de requisitos, a saber:

- Lenguaje claro y adaptado a los destinatarios
- Cuestiones simples y sin presunciones implícitas
- No utilización de negaciones
- Anonimato de las respuestas para la confidencialidad y veracidad de las mismas
- Formato sencillo y atractivo que facilite su cumplimentación
- Cuidado de las cuestiones formales: espacio suficiente entre las cuestiones, letra legible, redacción correcta
- Conclusiones que faciliten su posterior tratamiento estadístico
- Instrucciones claras para que el informante tenga conocimiento de lo que exactamente se le pide
- Limitación de la extensión para que los sujetos no dediquen un tiempo excesivo en la tarea de cumplimentación

En función del tipo de respuesta solicitada a los encuestados, los cuestionarios pueden clasificarse en: cerrados, abiertos y mixtos. Los cuestionarios cerrados plantean preguntas que deben contestarse señalando uno de los apartados, de acuerdo con las instrucciones dadas. Este tipo de cuestionarios ofrece la ventaja de realizar un tratamiento rápido de los datos y la desventaja de restar riqueza a las respuestas. Los cuestionarios abiertos, formulan preguntas sin sugerir ningún tipo predeterminado de respuesta, sino que simplemente dejan un espacio para que el sujeto encuestado exprese todo lo que considere oportuno con relación a lo que se le pregunta; este tipo de cuestionario posibilita la obtención de una información más rica. Ahora bien, cuando la población o muestra es amplia su aplicación resulta muy laboriosa al igual que el tratamiento e interpretación de los datos. Los cuestionarios mixtos contienen preguntas de distinta naturaleza (abierta y cerradas).

Este instrumento presenta unas ventajas y unos inconvenientes o limitaciones. Entre las ventajas pueden señalarse las siguientes (Cea D'Ancona 1996, Buendía, Colás y Hernández 1997):

- Ventaja económica: su aplicación supone poco coste y se puede aplicar a un gran número de sujetos simultáneamente en un tiempo relativamente corto.
- Permite abarcar un amplio abanico de cuestiones en un mismo estudio
- Requiere menos habilidad en su aplicación que otras técnicas de recogida de datos
- Resulta un instrumento cotidiano para la mayoría de las personas
- Garantiza el anonimato de los participantes, con lo cual se pueden sentir con mayor libertad para expresar opiniones y aumentar así el grado de veracidad de las respuestas
- Es la metodología más indicada para recoger opiniones, creencias o actitudes
- Puede ser enviado por correo
- Los resultados pueden generalizarse a una población definida, dentro de los límites marcados por el diseño de muestral efectuado
- Facilita la generación de resultados
- Entre los inconvenientes o desventajas podemos destacar:
- La información se restringe a la proporcionada por el sujeto (condicionada por el tipo de respuesta)
- Requiere tiempo y esfuerzo en la redacción de preguntas y su interpretación
- El desarrollo de una encuesta amplia resulta complejo y costoso
- No se tiene la certeza de que la información proporcionada se corresponda con la realidad (se responde lo que se supone se espera como respuesta correcta)
- La información ofrecida se ve influenciada por el estado de ánimo de los sujetos

6. PROCESO DE ELABORACIÓN DE LOS DOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Este proceso es delicado y complejo porque los resultados de un estudio dependen en gran medida de los instrumentos de investigación utilizados. Antes de elaborar el cuestionario definitivo decidimos diseñar un primer borrador.

Para la elaboración del primer borrador, o precuestionario, acudimos a la literatura; de la revisión de la literatura sobre el conocimiento del profesor hemos tomado un banco de ítems que tras una cuidadosa selección

conformarían nuestros dos instrumentos definitivos. Por tanto, se requirió una labor de traducción, de redacción y de formulación de ideas a las que hemos dado formato de cuestionario, con todo lo que ello implica de formulación de sentencias, de selección de una escala de respuestas, de clasificación del objetivo del cuestionario, de determinación del número de ítems y de consideración de las pruebas de fiabilidad y validez.

Decidimos realizar un cuestionario con escala de valoración tipo Lickert, consistente en una serie de ítems o afirmaciones sobre la enseñanza, sobre las que el encuestado ha de señalar su grado de acuerdo o desacuerdo. El modelo de Lickert es el más sencillo de todos, responde al perfil de escalas aditivas, y el que aparece descrito con más frecuencia en numerosas fuentes. Nosotros hemos contemplado cuatro posibilidades de respuesta (1= Nada; 2= Poco; 3= Bastante; 4= Mucho), en lugar de tres, como nos recomienda la literatura (tomando como referencia a Marcelo, 1992) para evitar la tendencia del encuestado a elegir una postura central o intermedia que es mucho más cómoda a la hora de rellenar un inventario de grandes dimensiones.

La revisión de la literatura sobre el tema nos permitió elaborar un primer listado de cuestiones importantes que tienen relación con el conocimiento sobre la enseñanza. En un principio obtuvimos un listado de 300 cuestiones referidas al conocimiento pedagógico general, conocimiento de la materia, conocimiento del contexto, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de los estudiantes, conocimiento curricular, la gestión, la planificación, las metas de aprendizaje, la evaluación, el desarrollo profesional, las expectativas del profesorado, etc...; a posteriori estas 300 cuestiones fueron transformadas en ítems y se elaboró el primer boceto de cuestionario sobre conocimiento de la enseñanza. Dado el enorme listado de ítems con los que contábamos, el resultado ha sido un cuestionario de grandes dimensiones que hemos tenido que someter a un proceso de afinamiento por el sistema de jueces especialistas en el campo para ayudarnos en la reducción del número de ítems presentes en el cuestionario. Hemos de señalar que el proceso de construcción del cuestionario de conocimiento que hemos llevado a cabo ha sido un proceso lento; de los primitivos 300 ítems se han hecho varias reducciones, por razones obvias de espacio y tiempo, hasta la redacción definitiva del cuestionario.

La fase de afinamiento de los ítems del cuestionario se ha realizado mediante el sistema de sometimiento a los criterios de jueces especialistas en el campo. Contando con el primer formato de un amplio cuestionario de conocimientos, el siguiente paso que hemos dado ha sido someter nuestro instrumento a un proceso de afinamiento de los ítems por el 'sistema de jueces' (cinco profesores expertos universitarios) para que éstos procedieran a

su análisis a través de un proceso de discusión, modificación y conjunción, indicándoles que nos señalaran las cuestiones que en relación al mismo considerasen relevantes y aquellas otras que deberíamos modificar, añadir o quitar, expresando las razones en las que apoyaban sus respuestas.

En palabras de Landeta (1999) el método Delphi es un proceso sistemático, interactivo y grupal, encaminado hacia la obtención de las opiniones y el consenso a partir de las experiencias y juicios subjetivos de un grupo de expertos; y que representamos en la siguiente figura:

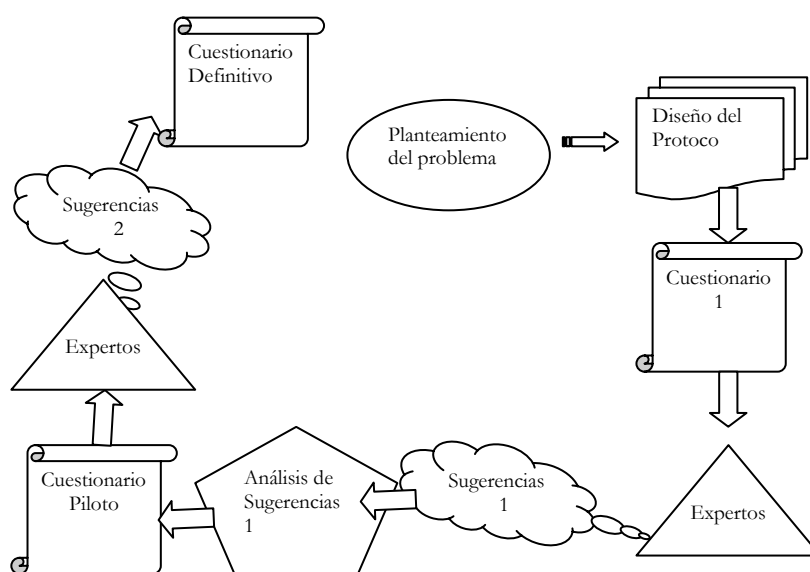


Figura 9. Modelo de sistema de jueces

Al respecto, hemos de señalar que las sugerencias que nos han sido hechas por este conjunto de expertos universitarios se han dirigido fundamentalmente a cuestiones de ‘contenido’, es decir, cambios de terminología, clarificación de conceptos, forma de redacción o de estilo de algún ítem, etc., aunque también nos han llamado la atención sobre la proximidad o similitud existente entre distintos ítems y que podrían no ser bien discriminados por los estudiantes de Magisterio. De esta primera revisión, los 300 ítems que constituían el primer formato del cuestionario se reducen a 100, que son los que conforman el cuestionario piloto.

Del cuestionario definitivo se han realizado dos instrumentos, uno para los estudiantes de magisterio y otro para los formadores de maestros, se adjuntan en anexo. Se tratan en definitiva de un mismo instrumento modificado de manera que en el caso de los estudiantes de magisterio se pretende describir el conocimiento que éstos adquieren sobre la enseñanza durante el estudio de la carrera por lo que se le pide al estudiante que valore la adquisición de los distintos tipos de conocimientos que se proponen en los

ítems del cuestionario; en cambio, en el caso de los formadores de maestros se pretende indagar el tipo de conocimientos que transmiten sobre la enseñanza los profesores que desde las distintas áreas imparten docencia en magisterio, por lo que en este caso, el profesor debe valorar en qué medida un profesor de su área transmite a los estudiantes de magisterio el conocimiento que se propone en cada uno de los ítems del cuestionario.

Una vez elaborado el cuestionario definitivo procedimos a su valoración con el objeto de determinar su validez. La validez de un cuestionario es definida por Fox (1987:419) como “el grado en el que un método cumple lo que se pretende que cumpla o calibre lo que se pretende medir”. Existen varios procedimientos para ello, nosotros, en este caso, hemos optado por la validez de contenido (valoración de expertos) y una prueba piloto.

Los cuestionarios definitivos se sometieron a un grupo de estudiantes de Magisterio y a la consideración de profesores universitarios.

En la segunda valoración del cuestionario de los docentes, el cuestionario definitivo fue entregado diez especialistas de distintas áreas. A éstos se les pedía que señalaran en qué medida las cuestiones planteadas estaban claramente formuladas, si eran suficientes, si había aspectos que no se habían completado y si eran relevantes o sobraba alguno de los aspectos contemplados. Tras la recogida de opiniones de los especialistas, se hicieron las correcciones sugeridas dotando al instrumento de claridad y comprensibilidad: se eliminaron cuestiones reiteradas, se reelaboraron otras y se hicieron algunas precisiones lingüísticas.

En el caso del cuestionario destinado al alumnado, se hizo una prueba piloto con una clase de alumnos. Se pasó el cuestionario a un total de 35 alumnos de segundo curso de una especialidad de magisterio; el cuestionario corregido por los jueces fue entregado para su cumplimentación y se les dio las instrucciones oportunas; se les pidió cualquier tipo de sugerencia con respecto al contenido de las cuestiones así como a su formulación para obtener el mayor grado de adecuación a la población de alumnos dirigida. En líneas generales el instrumento obtuvo valoración positiva, aunque les parecía demasiado largo.

A través de este estudio piloto, se determinaron las principales características del instrumento, entre las que destacamos las previsiones de tiempo, comprensión, información aportada, etc., es decir, si el instrumento sirve para los que queríamos y responde a los objetivos planteados. Al mismo tiempo serán mostradas las imperfecciones o incompatibilidades que de su

aplicación puedan surgir en cuanto a su estructura, tipo de preguntas empleadas, número de cuestiones planteadas y orden de las mismas principalmente. En general, esta etapa previa al diseño definitivo del cuestionario mejora notablemente la prueba al reajustarse a la realidad social sobre la que se aplica.

Los cuestionarios finalmente constan de 100 ítems relacionados con el conocimiento acerca de la enseñanza. El primer apartado “datos de identificación”, abarca cuestiones generales referidas a la situación personal y profesional de los sujetos que participan en la investigación. El cuestionario del alumnado contempla sexo, edad, especialidad de magisterio que cursa, último curso en el que se encuentra matriculado. Para el profesorado se contemplan los aspectos de sexo, edad, Licenciatura, grado de doctor, área de conocimiento a la que pertenece, asignatura/as y curso/s en los que imparte docencia, categoría profesional, si ha desempeñado cargos de gobierno y representación de la Universidad cuál, años de experiencia universitaria y en caso de haber ejercido la docencia no universitaria nivel y años de ejercicio.

7. CÁLCULO DE LA FIABILIDAD DE NUESTROS DOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

El cálculo de la fiabilidad del cuestionario se ha apoyado en dos procedimientos (Bisquerra, 1987; fox, 1987; Calvo 1990): el alfa de Cronbach y el de las Dos Mitades. Con respecto al primero se aplica a escalas de ítems con dos o más valores; este coeficiente de consistencia interna aumenta según el número de ítems. En relación al segundo, consiste en dividir el test en dos partes y estudia la correlación entre ambas. Las dos partes resultan de la división en pares e impares o bien el primer 50% a una parte y el resto a la otra, o bien se toman las preguntas 1 y 2 a un lado, la 3 y 4 al otro y así con las demás preguntas. De este modo se determina el coeficiente de consistencia interna.

7.1. Cálculo de la fiabilidad del cuestionario del alumnado

Hemos calculado el alfa de Cronbach para el conjunto total de 1200 estudiantes de magisterio que constituyen la muestra. El alfa Cronbach total para este cuestionario es de 0,9822. Si tenemos en cuenta que, en términos generales, un coeficiente de 0,6 es aceptable (Thorndike, 1997) podemos deducir que nuestro instrumento muestra un coeficiente de fiabilidad muy alto.

A continuación se presenta la fiabilidad del cuestionario; además, hemos calculado el alfa para cada uno de los 100 ítems, que conforman nuestro instrumento, como si cada uno de ellos fuese eliminado. En la siguiente tabla presentamos el alfa de Cronbach si se elimina cada ítem:

VARIABLES	Alpha de Cronbach	VARIABLES	Alpha de Cronbach
VAR1	0,9819	VAR51	0,9818
VAR2	0,9821	VAR52	0,9817
VAR3	0,9818	VAR53	0,9817
VAR4	0,9818	VAR54	0,9817
VAR5	0,9819	VAR55	0,9817
VAR6	0,9820	VAR56	0,9817
VAR7	0,9818	VAR57	0,9818
VAR8	0,9819	VAR58	0,9817
VAR9	0,9819	VAR59	0,9820
VAR10	0,9819	VAR60	0,9817
VAR11	0,9820	VAR61	0,9817
VAR12	0,9819	VAR62	0,9817
VAR13	0,9817	VAR63	0,9818
VAR14	0,9818	VAR64	0,9818
VAR15	0,9818	VAR65	0,9817
VAR16	0,9818	VAR66	0,9817
VAR17	0,9818	VAR67	0,9818
VAR18	0,9819	VAR68	0,9817
VAR19	0,9817	VAR69	0,9817
VAR20	0,9818	VAR70	0,9817
VAR21	0,9818	VAR71	0,9817
VAR22	0,9818	VAR72	0,9817
VAR23	0,9818	VAR73	0,9817
VAR24	0,9818	VAR74	0,9817
VAR25	0,9818	VAR75	0,9818
VAR26	0,9819	VAR76	0,9817
VAR27	0,9818	VAR77	0,9817
VAR28	0,9818	VAR78	0,9817
VAR29	0,9818	VAR79	0,9817
VAR30	0,9817	VAR80	0,9817
VAR31	0,9818	VAR81	0,9817
VAR32	0,9818	VAR82	0,9817
VAR33	0,9817	VAR83	0,9817
VAR34	0,9817	VAR84	0,9817
VAR35	0,9818	VAR85	0,9817
VAR36	0,9818	VAR86	0,9818
VAR37	0,9817	VAR87	0,9817
VAR38	0,9817	VAR88	0,9819
VAR39	0,9817	VAR89	0,9817
VAR40	0,9819	VAR90	0,9817
VAR41	0,9817	VAR91	0,9817
VAR42	0,9818	VAR92	0,9817
VAR43	0,9818	VAR93	0,9818
VAR44	0,9817	VAR94	0,9818
VAR45	0,9817	VAR95	0,9817
VAR46	0,9817	VAR96	0,9817

VAR47	0,9818	VAR97	0,9817
VAR48	0,9817	VAR98	0,9817
VAR49	0,9817	VAR99	0,9817
VAR50	0,9817	VAR100	0,9817

Tabla 31. Fiabilidad cuestionario alumnos “alfa de Cronbach”

El grado de consistencia interna del cuestionario, si cada ítem se elimina, es también muy elevado. Como se aprecia en la tabla, cada uno de los ítems revela unos coeficientes alfa todos ellos igual o superior a 0,9817, lo cual confirma la afirmación anterior, pudiendo concluir, además, que cada uno de los elementos de este instrumento mide una proporción del rasgo que deseamos estudiar y, por tanto, el cuestionario goza de fiabilidad.

En segundo lugar para cerciorarnos aún más del grado de fiabilidad que presentaba el cuestionario, lo hemos sometido al método de las dos mitades. En el cuestionario del alumnado el coeficiente de Spearman Brown ha sido de 0,9459 en la prueba de las dos mitades; hemos obtenido un alfa para de 0,9592 la primera mitad y de 0,9725 para la segunda.

Fiabilidad	Consistencia Interna	
0,9459	1ª mitad	0,9592
	2ª mitad	0,9725

Tabla 32. Fiabilidad cuestionario alumnos “dos mitades”

7.2. Cálculo de la fiabilidad del cuestionario de los docentes

En el caso del cuestionario de los docentes, el coeficiente de consistencia interna se calculó para el conjunto total de 63 docentes que conforman la muestra. En esta ocasión el valor del alfa total de Cronbach es de 0,9673. En este sentido se constata que nuestro instrumento muestra un índice de consistencia interna fuerte y, con ello una alta fiabilidad en los resultados obtenidos. También calculamos el coeficiente alfa para cada uno de los ítems del cuestionario si cada uno de ellos fuese eliminado:

VARIABLES	Alpha de Cronbach	VARIABLES	Alpha de Cronbach
VAR1	,9669	VAR51	,9670
VAR2	,9670	VAR52	,9667
VAR3	,9669	VAR53	,9669
VAR4	,9671	VAR54	,9665
VAR5	,9671	VAR55	,9670
VAR6	,9671	VAR56	,9667
VAR7	,9670	VAR57	,9672
VAR8	,9669	VAR58	,9669
VAR9	,9669	VAR59	,9668
VAR10	,9671	VAR60	,9668
VAR11	,9669	VAR61	,9667
VAR12	,9669	VAR62	,9669

VAR13	,9669	VAR63	,9668
VAR14	,9669	VAR64	,9666
VAR15	,9670	VAR65	,9669
VAR16	,9667	VAR66	,9670
VAR17	,9668	VAR67	,9667
VAR18	,9669	VAR68	,9669
VAR19	,9669	VAR69	,9667
VAR20	,9668	VAR70	,9666
VAR21	,9670	VAR71	,9669
VAR22	,9667	VAR72	,9667
VAR23	,9671	VAR73	,9666
VAR24	,9671	VAR74	,9670
VAR25	,9668	VAR75	,9669
VAR26	,9669	VAR76	,9668
VAR27	,9672	VAR77	,9668
VAR28	,9669	VAR78	,9667
VAR29	,9672	VAR79	,9668
VAR30	,9669	VAR80	,9665
VAR31	,9670	VAR81	,9665
VAR32	,9667	VAR82	,9666
VAR33	,9666	VAR83	,9668
VAR34	,9670	VAR84	,9668
VAR35	,9671	VAR85	,9671
VAR36	,9667	VAR86	,9667
VAR37	,9667	VAR87	,9667
VAR38	,9670	VAR88	,9667
VAR39	,9670	VAR89	,9671
VAR40	,9669	VAR90	,9669
VAR41	,9668	VAR91	,9667
VAR42	,9666	VAR92	,9671
VAR43	,9669	VAR93	,9670
VAR44	,9666	VAR94	,9673
VAR45	,9670	VAR95	,9669
VAR46	,9667	VAR96	,9668
VAR47	,9666	VAR97	,9669
VAR48	,9669	VAR98	,9667
VAR49	,9668	VAR99	,9669
VAR50	,9666	VAR100	,9818

Tabla 33. Fiabilidad cuestionario formadores “alfa de Cronbach”

La tabla nos permite comprobar que el grado de consistencia interna del cuestionario, si cada ítem se elimina, es muy elevado. En concreto, todos los ítems tienen un alfa igual o mayor de 0,9665. De acuerdo con estos datos, constatamos de nuevo la alta fiabilidad del instrumento que hemos construido.

En la prueba de las dos mitades para el cuestionario del profesorado el coeficiente de Speraman Brown ha sido de 0,9414; hemos obtenido un alfa para la primera mitad de 0,9623, y para la segunda de 0,9231.

Fiabilidad	Consistencia Interna	
,9414	1ª mitad	,9623
	2ª mitad	,9231

Tabla 34. Fiabilidad cuestionario formadores “dos mitades”

Como se aprecia, tanto el coeficiente del alfa como los de las dos mitades son muy altos en los dos cuestionarios, permitiendo afirmar la alta fiabilidad de los éstos.

8. CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Una vez recogidos y ordenados los cuestionarios, se procedió al tratamiento cuantitativo de los datos obtenidos. Para el tratamiento de la información hemos optado por emplear el programa de técnicas estadísticas Statistical Package for the Social Sciences versión SPSS 11.0 para Windows, más conocido como SPSS 11.0, pues nos ha sido más fácil obtener dicho programa, además de dejarnos realizar de forma más detallada el análisis de los datos cuantitativos, obtenidos después de haber aplicado los cuestionarios.

En primer lugar hemos procedido al establecimiento de relaciones entre diferentes variables para validar los instrumentos; es por ello que utilizaremos el índice de correlación *alfa de Cronbach* y *dos mitades*.

El estudio de datos cuantitativos tiende a cuantificar los fenómenos con el fin de constatar relaciones y explicaciones causales para su generalización, justificando y contrastando hipótesis. Por esta razón se procederá, en segundo lugar, a realizar un estudio descriptivo de las diferentes variables con el objeto de descubrir irregularidades o características existentes en este conjunto de datos, así como para su organización interna. Comenzaremos a explorar los datos de cada variable cuantitativa, calculando su *distribución de frecuencias*, para continuar con la explicación de cómo han sido distribuidas las variables escalares a través del empleo de estadísticos de tendencia central como la *media* y medidas de dispersión como la *desviación típica*, todo ello adaptado a la naturaleza de estas variables.

En tercer lugar, y en función de las hipótesis del estudio se realizará, a partir de muestras representativas y su posterior generalización, un análisis comparativo o inferencial de estos datos a través de pruebas de significación como el *análisis de la varianza (ANOVA)* y pruebas no paramétricas como *chi cuadrado*, a partir del tipo de variable considerada.

Por otro lado, debido al elevado número de variables con el que trabajamos, y tratando de revelar características para todas ellas, utilizaremos

técnicas de análisis multivariado. De entre todos los procedimientos existentes utilizaremos el *análisis factorial (AFAC)* para reducir el amplio número de variables a un número más reducido de componentes o factores, de tal modo que sean representativos de esos conceptos. Así, lo que se busca es que todas las variables entre las que existe una relación se agrupen o saturen en un mismo factor, utilizándose como método exploratorio. Se supone que todas ellas poseen un atributo común que es etiquetado por el investigador, dando así nombre al factor.

8.1. Estadística correlacional

Para hallar la validez y fiabilidad del cuestionario hemos empleado dos métodos. En primer lugar, hemos utilizado el Método de consistencia interna mediante el alfa de Cronbach para escalas de dos o más valores, éste método se utiliza para dotar de significación a los ítems del instrumento, es decir, conseguir que cada uno de ellos mida una proporción del rasgo o característica que se desea estudiar (Del rincón y otros, 1996). En segundo lugar, y para determinar el coeficiente de consistencia interna, hemos empleado el método de las dos mitades; que consiste en dividirle instrumento en dos mitades y estudiar la correlación entre ambas, las dos partes se obtienen de la división en pares e impares o bien el 50% a una parte y el resto a otra, o bien se eligen las preguntas 1 y 2 a un lado, la 3 y 4 a otro y así sucesivamente con todos los ítems.

8.2. Estadística descriptiva

La estadística descriptiva no hace más que reflejar la naturaleza de los datos contribuyendo a que conozcamos cómo se ha comportado la muestra. Sabremos qué opinan los alumnos (sobre el conocimiento que sobre la enseñanza han adquirido durante sus estudios de magisterio) y los profesores (sobre qué tipos de conocimientos dispensan a sus alumnos de magisterio) que han participado, qué distanciamiento hay con respecto a la opinión de la media de ellos y la frecuencia y porcentaje de sus opiniones.

En la estadística descriptiva realizamos un análisis de la media y la desviación típica; además de sopesar los datos aportados por las frecuencias al elegir las distintas opciones de respuesta con respecto a los ítems de la variable dependiente, las frecuencias de elección de cada una de las distintas opciones de respuesta por las que se opta, así como los porcentajes que representan cada uno de los mismos.

La media es una medida de tendencia central que nos permite conocer la media aritmética de todas las puntuaciones. La medida de dispersión o

variabilidad, la desviación típica o estándar, representa la raíz cuadrada de la varianza y es muy útil para describir la extensión o dispersión de un conjunto de datos, alrededor de la media. Con las frecuencias comprobamos la tendencia de las opiniones de las muestras respecto a las distintas opiniones de elección

Por tanto con los estadísticos descriptivos obtenemos información básica que nos va a permitir justar la distribución del estudio y dar una descripción inicial de la muestra.

8.3. Estadística Inferencial

Este campo abarca los métodos estadísticos que sirven de base para hacer inferencias o deducciones lógicas objetivas, partiendo de los datos reales disponibles y llegando a situaciones más amplias. Dentro de estos estadísticos utilizamos el anova o análisis de la varianza, que es una prueba paramétrica concebida para contrastar simultáneamente tres o más medidas muestrales con el fin de decidir si proceden o no de una misma población o de poblaciones de parámetros equivalentes. Es decidir, este análisis consiste en determinar matemáticamente que parte de la varianza es atribuible a la variación de un grupo a otro. La diferencia es significativa cuando la variación que se produce entre grupos es mayor que la que hay dentro del grupo, corroborando así la existencia de diferencias significativas entre las medias de las variables estudiadas (a un nivel de significación de 0,05), en este caso se procedió a comprobar dónde se daban estas diferencias utilizando las pruebas de rangos “post hoc”. Estas pruebas nos ayudaron a constatar las medias de los grupos que eran diferentes a un nivel de significación de 0,05. De entre todas las pruebas de comparación múltiple disponibles en el SPSS utilizamos la HSD de Tukey.

También pudimos comprobar como respondían algunas de las variables independientes (su grado de significación) con respecto a cada uno de los ítems que conforman el cuestionario para lo cual realizamos un análisis de continencias; prueba no paramétrica basada en la distribución del chi cuadrado de Pearson (tablas de contingencia) con el que se ha examinado la diferencia entre los valores observados y los que habrían obtenido en el supuesto de que los valores no estuvieran relacionados (Sánchez,1995).

8.4. Análisis Multivariado

Dado el considerable número de variables, hemos utilizado el análisis factorial que permite sintetizarlas para comprender mejor los objetivos del estudio. Esta técnica permite aglutinar desde la matriz de correlaciones los

componentes o factores que explican la varianza total. La técnica de los componentes principales tiene como objetivo condensar la información aportada por un conjunto de k variables en un conjunto de W de componentes, siendo $W < K$ (Álvarez, 1994:232).

Para interpretar lo que representa cada componente es preciso considerar, dentro de los coeficientes de cada componente en las distintas variables, aquellos que presenten los valores mayores, ya que indicarán una mayor relación entre ese componente y esas variables. Para una más fácil interpretación de los componentes, se rota la matriz componencial para redistribuir la varianza en los componentes. Nosotros hemos aplicado la rotación ortogonal varimax para minimizar el número de ítems que hay con pesos elevados en cada componente, de tal modo que cada ítem está cargado en único componente. Indicamos la mayor carga de cada ítem y definimos cada componente a partir de los ítems que se incluyen en él, nosotros hemos elegimos como punto de corte mínimo 0,4.

Realizamos un análisis de cluster, concretamente, de K -medias. Según Catena, Ramos y Trujillo (2003), un cluster o conglomerado de sujetos no es más que un grupo de individuos semejantes entre sí. El objetivo fundamental del análisis de cluster es agrupar a individuos en función de su semejanza, de tal modo que las semejanzas dentro de cada cluster sean las más grandes posibles y cada cluster difiera de los demás lo más posible. En definitiva, se trata de que cada grupo sea lo más homogéneo posible, que los individuos dentro de un mismo grupo se parezcan mucho entre sí, y los grupos sean heterogéneos unos respecto de otros, es decir, los individuos de un grupo se parezcan poco a los de los demás grupos. Los cluster se caracterizan en función de los sujetos que los conforman

La utilización del análisis cluster de sujetos responde a la intención de agrupar a los sujetos de nuestra muestra de docentes en función de su semejanza. Nuestra intención es averiguar si existen tipologías de formadores, o mejor dicho, diferenciar grupos de formadores diferentes en función del conocimiento que facilitan a sus estudiantes.



PARTE III
RESULTADOS

VI. RESULTADOS DEL ALUMNADO

1. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO GENERAL DEL ALUMNADO DE LAS SIETE ESPECIALIDADES DE MAGISTERIO

Los datos obtenidos del instrumento “Cuestionario sobre el Conocimiento de la Enseñanza en los estudiantes de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada” han sido sometidos a un análisis descriptivo mediante el programa estadístico SPSS. El análisis de frecuencias y porcentajes nos permite una primera aproximación a los datos de este estudio. Para realizar el comentario del análisis descriptivo general, nos basamos en los resultados extraídos de los datos estadísticos referidos a la media y la desviación típica obtenidas en las siete titulaciones analizadas.

Con este cuestionario se pretende indagar el conocimiento que de la enseñanza tienen los estudiantes de magisterio. La escala de respuesta sobre la que se debía emitir un juicio de valor es del tipo Lickert. Se pide que el alumno valore en qué medida ha adquirido el conocimiento que se propone en cada uno de las variables que compone el cuestionario durante el estudio de la especialidad de magisterio y curso en el que se encuentra según la siguiente escala: 1= nada, 2=algo, 3=bastante, 4=mucho.

Los resultados del análisis pueden apreciarse en la tabla que presentamos a continuación, en ésta se recogen las puntuaciones (porcentajes, media y desviación típica) de cada una de las variables que componen el instrumento.

Variables	% elección de respuesta				Media	Desviación Típica
	1	2	3	4		
1. El profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza	2,5	22	37	38,4	3,11	0,831
2. Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal	18,6	38,4	36,6	10,7	2,35	0,903
3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	1,2	14,3	33,9	49,5	3,33	0,765
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la signatura	3,4	18,9	39,1	34,3	3,09	0,830
5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que	5,9	24,4	40,1	29,3	2,93	0,878

los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias						
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	20,5	40,5	28,1	10,4	2,29	0,909
7. El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	3,1	17,4	46,2	33,4	3,10	0,788
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	7,2	24,7	46	22,1	2,83	0,854
9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	10,2	26,7	42,7	20,5	2,73	0,899
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	10,6	28,1	40,7	20,6	2,71	0,911
11. El maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación	5,2	29,6	43,3	22	2,82	0,831
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	10,3	30,9	37,2	21,6	2,70	0,922
13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	3,3	18,2	49,5	29,1	3,04	0,776
14. El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	6,3	18,6	42,1	32,9	3,02	0,876
15. La planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia	1,6	12,4	40,5	45,4	3,30	0,744
16. El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos	8	29,9	42,2	19,9	2,74	0,866
17. El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas	4,7	19,3	43,2	32,8	3,04	0,842
18. El maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	9,2	33,9	43,4	13,5	2,61	0,833
19. El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	2,7	16,2	35,1	46	3,24	0,819
20. El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	1,6	11,4	37,2	49,8	3,35	0,743
21. El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	3,1	15,9	40,6	40,4	3,18	0,809
22. El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro	3,3	22,1	49	25,5	2,97	0,780
23. El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	2,8	14,1	39,4	43,6	3,24	0,795
24. El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase	2,1	13,6	40,9	43,4	3,26	0,767
25. El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	12,6	35,9	36,8	14,6	2,53	0,891
26. El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro	11,3	38,9	36,2	13,6	2,52	0,864
27. El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas	6,2	30	49,8	14	2,72	0,780
28. Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	4,5	20,2	45,7	29,6	3	0,825
29. El maestro debe conocer la teoría y la práctica	1,6	8,8	30,7	58,9	3,47	0,720

de la materia que enseña						
30. El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	3,1	17,9	41,8	37,1	3,13	0,812
31. El conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza	12,6	32,5	42	12,9	2,55	0,870
32. Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje	4,2	25,7	46,5	23,6	2,89	0,806
33. El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación	6,6	27,5	45,8	20,2	2,80	0,835
34. El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	2,9	18,4	43,2	35,6	3,11	0,801
35. El maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza	3,3	24,9	45,2	26,6	2,95	0,804
36. El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase	8,2	29,7	40,4	21,6	2,75	0,885
37. Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto	3,9	21	48,5	26,7	2,98	0,795
38. El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado	4,9	23,8	48,4	22,9	2,89	0,807
39. Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	2,6	13,3	48,1	36	3,18	0,751
40. El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación	4,4	19,7	40,6	35,3	3,07	0,849
41. El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	6,1	28,1	46,5	19,4	2,79	0,822
42. La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental	5,3	23,3	44,2	27,2	2,93	0,845
43. El maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	2,6	3,6	42,8	40,9	3,22	0,777
44. El maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado	6,1	17,9	38	38	3,08	0,893
45. Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	2,6	14,9	40,4	42,2	3,22	0,790
46. El maestro debe saber cómo motivar al alumnado	3,5	12,3	29,4	54,9	3,36	0,826
47. El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	6,5	19,5	39,6	34,5	3,02	0,894
48. El maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase	5,3	19,9	43,3	31,5	3,01	0,852
49. El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos	9,7	32,6	37,4	20,3	2,68	0,904
50. El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	5,1	25,1	44,7	25,1	2,90	0,834
51. El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	2,1	9,4	28,6	59,9	3,46	0,752
52. El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	6,2	23,9	47,3	22,7	2,86	0,833
53. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado	8	30,7	45,6	15,7	2,69	0,830

54. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado	8,9	32,2	43,4	15,5	2,65	0,845
55. El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos	2,3	13,1	38,4	46,3	3,29	0,778
56. El maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	3,6	20,1	44,2	32,1	3,05	0,815
57. El maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas	1,8	9,2	36,5	52,4	3,40	0,730
58. El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	3,6	14,8	45,4	36,2	3,14	0,796
59. El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	17,7	34,9	33,9	13,5	2,43	0,933
60. El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado	2,1	11,5	35,5	51	3,35	0,763
61. El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos	2,5	10,2	36,8	50,5	3,35	0,763
62. El maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase	2,3	10,2	34,4	53,1	3,38	0,761
63. El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos	11,5	26,3	40,2	21,9	2,73	0,932
64. La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida	4,4	21,2	46,5	28	2,98	0,816
65. El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	4	18,3	44,4	33,3	3,07	0,819
66. El maestro ha de dominar la comunicación verbal	2,1	12,1	42,2	43,6	3,27	0,755
67. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	4,5	25,5	50,5	19,5	2,85	0,779
68. Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos	3,4	16	42,5	38,2	3,15	0,809
69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	4,2	18,3	48,7	28,8	3,02	0,800
70. Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	4	18,9	50,7	26,3	2,99	0,784
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	4,8	23,2	45	27	2,94	0,832
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	5,8	27,5	41,6	25,1	2,86	0,860
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	5,4	26,3	46,7	21,6	2,85	0,819
74. El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	4	24,7	45,2	26,2	2,94	0,814
75. El maestro educa con el ejemplo	5,3	20,9	39	34,9	3,03	0,876
76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	4,9	16	41,6	37,5	3,12	0,846
77. El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	2,1	12,5	34,4	51	3,34	0,775
78. El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes	4,1	18	43,4	34,6	3,08	0,826

79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	5	20,5	46,5	28	2,97	0,828
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	7,7	30,2	44,3	17,7	2,72	0,843
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	6,5	29,7	44,4	19,5	2,77	0,835
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	4,8	26,3	46,3	22,6	2,87	0,815
83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	1,8	11,9	45,6	40,7	3,25	0,732
84. El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	4,7	21,7	47,1	26,4	2,95	0,817
85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	4,3	18,9	46,9	29,9	3,02	0,813
86. El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano	5,5	29,4	44,7	20,5	2,80	0,823
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	3,8	13,4	33	49,8	3,29	0,838
88. El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales	7,2	25,7	34,9	32,2	2,92	0,929
89. El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza	5,7	24,6	44,9	24,8	2,89	0,843
90. El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	4,2	20,5	49,4	25,9	2,97	0,795
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	4,8	20,1	45,5	29,6	3,00	0,830
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	8,2	22,5	42,8	26,5	2,87	0,897
93. El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación	7,3	26,1	44,2	22,5	2,82	0,863
94. El maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	3,7	21,3	43,6	31,4	3,03	0,822
95. El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación	2,8	16,3	48,8	32	3,10	0,766
96. El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	4	23,3	49,8	22,9	2,92	0,785
97. El maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	5,9	23,8	40,7	29,6	2,94	0,876
98. El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes	4,1	16,4	36,2	43,4	3,19	0,851
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	3,8	15,7	43,4	37,1	3,14	0,813
100. El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	4,5	14,9	39,7	40,9	3,17	0,843

Tabla 35. Media y Desviación Típica Alumnos de Magisterio

Una breve mirada a los valores alcanzados por la media de los ítems que conforman el cuestionario nos permite apreciar que aquellos que alcanzan las puntuaciones mayor y menor son: *el maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña* (ítem 29) y *el maestro debe tener en cuenta las expectativas de los*

padres con respecto al aprendizaje de sus hijos (ítem 6) con valores de 3,47 y 2,29 respectivamente.

Observamos que las variables que obtiene una media alta presentan un valor bajo en la desviación típica, lo que nos indica que existe homogeneidad en la elección de respuesta por parte del alumnado. El alumnado valora que han adquirido “mucho” los siguientes conocimientos: *el aprendizaje del conocimiento de los contenidos de las materias a enseñar* (ítem 57), *la adaptación de este contenido a las características especiales de la clase* (ítem 20), *la planificación para el buen desarrollo de la materia* (ítem 15), *las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje* (ítem 3), *importancia de una buena relación profesor-alumno* (ítem 60), *crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos* (ítem 61), *cómo motivar al alumnado* (ítem 46) y *mantener la atención y la motivación del alumnado* (ítem 77), *favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase* (ítem 62) y que *el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado* (ítem 51). Podemos manifestar la consistencia de estas declaraciones y su representatividad en la formación de los alumnos de Magisterio ya que un 50% o más han manifestado haber adquirido “mucho” y entre un 30% y un 40% “bastante” el conocimiento didáctico general al que están referidas las anteriores variables.

Por otro lado las afirmaciones que obtienen una media menor son: *técnicas de registro de conducta* (ítem 54), *paradigma desde el que se trabaja en la indagación de la materia que se enseña* (ítem 18), *niveles previos de rendimiento de los alumnos* (ítem 25), *implicación en la organización y funcionamiento del centro* (ítem 26), *importancia de la comunicación no verbal* (ítem 2) y *el conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza* (ítem 31). Estas variables presentan a su vez una mayor dispersión y por tanto variabilidad en las opciones de respuesta de los estudiantes. A la hora de posicionarse en el grado de aprendizaje del conocimiento planteado en cada una de las variables anteriores la mayoría de los estudiantes se centran en las opciones “algo” y “bastante” en más de un 50%, por lo que podríamos derivar que el alumnado valora que se ofrece en menor medida durante su formación inicial aquellos conocimientos referidos al estudiante y a la planificación.

Es destacable el hecho de que en el ítem 29 coincida la media más alta y la desviación típica más baja. Lo que muestra el total acuerdo del alumnado de magisterio en valorar que se ofrece en gran medida el conocimiento referido al “el maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña”. A su vez, la desviación típica más alta viene a coincidir con una de las medias más bajas en el ítem 59 “*detección de líderes entre el alumnado y la utilización de este conocimiento*” por lo que podemos afirmar que no existe acuerdo en el

alumnado de magisterio en cuanto a la detección de líderes entre el alumnado y la utilización de este conocimiento.

Por otro lado, si consideramos las desviaciones típicas encontramos que los datos ofrecen una variabilidad que oscila entre el 0,720 (valor mínimo) y el 0,933 (valor máximo). Esta escasa variabilidad es muy significativa ya que confirma el alto grado de afinamiento a que se sometieron los ítems del cuestionario.

Otras afirmaciones con menor valor de la desviación típica, además de las destacadas anteriormente son, *las metas que le maestro se propongan han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen* (ítem 39), *el maestro ha de dominar la comunicación verbal* (ítem 66) y *el maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase* (ítem 83); la concentración mayor en torno a la media de estas variables muestra un mayor acuerdo del alumnado en cuanto al ofrecimiento del conocimiento que cada una de éstas propone.

Se observa una considerable dispersión de la desviación típica en las cuestiones referidas a *la comunicación con las familias* (ítem 63), *aspectos legales de la educación* (ítem 10), *características socioeconómicas del barrio* (ítem 12), *resolución de conflictos* (ítem 49) y *detección de casos especiales* (ítem 88) por lo que se puede deducir que no existe homogeneidad en la respuestas del alumnado en cuanto al ofrecimiento de los conocimientos que se proponen en las anteriores variables.

2. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO POR CURSOS Y ESPECIALIDADES

2.1. Resultados derivados de la media y desviación típica de los alumnos de Educación Infantil

1) Primer curso de Educación Infantil

En el primer curso de Infantil se han recogido un total de 65 cuestionarios, en cuanto al sexo de la muestra, el 95,4% de los cuestionarios fueron rellenados por mujeres y tan sólo el 4,6% por hombres. En cuanto a la edad, los alumnos se encuentran, mayoritariamente, en el intervalo de 18 a 20 años con un porcentaje del 69,2%, seguido del intervalo de edad 21-23 años con un 23,1% y tan sólo un 7,7% tiene más de 24 años.

Especialidad Educación Infantil	1º curso	
	Media	D.T.
Variables		
1. El profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza	3,36	,784
2. Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal	2,12	,839
3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	3,68	,563
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	3,27	,841
5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	3,22	,857
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	2,54	,969
7. El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	3,34	,713
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	2,97	,890
9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	3,00	,976
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	3,06	,916
11. El maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación	3,00	,884
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	3,26	,776
13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	3,19	,774
14. El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	3,15	,884
15. La planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia	3,36	,698
16. El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos	2,78	,910
17. El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas	3,26	,796
18. El maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	2,75	,740
19. El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	3,58	,583
20. El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	3,50	,735
21. El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	3,25	,811
22. El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro	3,08	,783
23. El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	3,38	,604
24. El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase	3,46	,618
25. El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	2,77	,955
26. El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro	2,83	,894
27. El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas	3,05	,785
28. Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	3,25	,836
29. El maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña	3,66	,619
30. El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	3,37	,698
31. El conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza	2,84	,834
32. Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje	3,00	,909
33. El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación	3,06	,864
34. El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	3,44	,639

35. El maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza	3,27	,696
36. El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase	3,03	,809
37. Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto	3,06	,753
38. El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado	3,13	,787
39. Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	3,40	,730
40. El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación	3,28	,845
41. El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	2,98	,924
42. La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental	3,05	,805
43. El maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	3,33	,741
44. El maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado	3,35	,856
45. Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	3,54	,709
46. El maestro debe saber cómo motivar al alumnado	3,58	,682
47. El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	3,38	,812
48. El maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase	3,28	,781
49. El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos	3,12	,801
50. El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	3,25	,797
51. El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	3,57	,770
52. El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	3,15	,775
53. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado	3,13	,845
54. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado	3,02	,864
55. El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos	3,52	,709
56. El maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	3,36	,721
57. El maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas	3,50	,797
58. El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	3,06	,885
59. El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	2,63	,951
60. El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado	3,63	,627
61. El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos	3,54	,731
62. El maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase	3,65	,648
63. El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos	3,11	,850
64. La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida	3,23	,862
65. El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	3,25	,822
66. El maestro ha de dominar la comunicación verbal	3,46	,639
67. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	2,94	,814
68. Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos	3,42	,682
69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	3,31	,748
70. Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de	2,98	,724

aprendizaje		
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	3,28	,740
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	3,02	,875
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	3,03	,872
74. El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	3,16	,807
75. El maestro educa con el ejemplo	3,37	,741
76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	3,29	,897
77. El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	3,45	,775
78. El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes	3,41	,710
79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	3,28	,740
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	2,88	,787
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	2,95	,837
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	3,21	,765
83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	3,45	,754
84. El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	3,20	,760
85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	3,23	,868
86. El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano	3,03	,706
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	3,51	,821
88. El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales	3,25	,867
89. El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza	3,06	,768
90. El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	3,14	,889
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	3,23	,831
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	3,05	,818
93. El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación	3,05	,856
94. El maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	3,22	,786
95. El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación	3,23	,679
96. El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	3,23	,702
97. El maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	3,11	,793
98. El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes	3,38	,700
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	3,29	,805
100. El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	3,28	,857

Tabla 36. Media y Desviación Típica alumnos 1º Ed. Infantil

De acuerdo con los datos registrados en la tabla, para el primer curso de la especialidad de Ed. Infantil, observamos que la media oscila entre un 3.68 y un 2,12 como valores máximo y mínimo, correspondiendo a “*el maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje*” (ítem 3) y “*la comunicación no verbal como pieza clave de la enseñanza*” (ítem 2), respectivamente. Si comparamos estos valores de la media con la media del análisis general de todos los estudiantes de las siete especialidades de magisterio observamos que en éste caso la media es mayor, hecho que se mantendrá en los tres cursos de

la especialidad de Ed. Infantil. Si la comparamos también con el valor de la media de los primeros cursos de todas las especialidades comprobamos que ésta es la media más alta de todos ellos.

El hecho de que en la declaración “*el maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje*” (ítem 3), coincida una de las medias más altas (3,68) con una de las menores dispersiones de los datos (0,563) muestra el total acuerdo del alumnado con respecto al valor de la variable ya que un 73,0% opina que se le ha ofrecido “mucho” este tipo de conocimiento.

Otras afirmaciones cercanas al valor máximo de la media son: “*el maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña*” (ítem 29) con un valor de 3,66, lo que se traduce en que más de la mitad de la muestra, un 73,8%, declara haber adquirido “bastante-mucho” el conocimiento que se propone en esta variable obteniendo a su vez una de las desviaciones típicas más bajas (0,619); “*favorecer un clima positivo para el aprendizaje en clase*” (ítem 62) obtiene una media de 3,65 y una desviación típica de 0,648 porque un 72,3 % del total de la muestra valora con “mucho” la adquisición de este ítem; También obtienen un valor alto de la media “*saber cómo motivar al alumnado*” (ítem 46), “*el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado*” (ítem 51), y “*el maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos*” (ítem 61). Por tanto podemos deducir de los datos anteriores que son los conocimientos referidos al conocimiento didáctico general los que se han adquirido en mayor medida el alumnado de primero de Ed. Infantil a lo largo de su primer trimestre de estudios de magisterio.

Las afirmaciones más cercanas al valor mínimo de la media se refieren a “*el maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos*” (ítem 6); “*el maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento*” (ítem 59); “*el maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña*” (ítem 18); “*el maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores*” (ítem 25) y “*el maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos*” (ítem 16). Por lo que podemos extraer que efectivamente los conocimientos que en menor medida se ofrecen son los referidos al conocimiento del estudiante y paradigmas desde los que se indaga la materia que se enseña.

Los valores de la desviación típica oscilan entre el 0,563 para la tercera declaración, y el 0,976 de la novena “*el alumnado debe conocer la función de la autoevaluación*”, debido a la alta variabilidad en las respuestas ya que se reparten casi por igual entre las cuatro posibles alternativas propuestas.

El hecho de que coincidan una de las medias más baja con una de las mayores dispersiones, con un valor de 0,969, en “*el maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos*” (ítem 6), confirma la poca consideración del aprendizaje de esta declaración ya que las respuestas se reparten de la siguiente manera: un 13,8% nada, un 38,5% algo, un 27,7% bastante y un 20,0% mucho.

Es destacable el alto grado de consenso en las respuestas para las afirmaciones “*el maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla*” (ítem 19), “*el maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que se explica*” (ítem 23), “*el docente debe mantener la atención del alumnado en clase*” (ítem 24), y “*el maestro debe procurara una buena relación maestro-alumnado*” (ítem 60) ya que más del 90% se concentran en las opciones “bastante” y “mucho”, por tanto podemos afirmar que éstos son algunos de los conocimientos que con más frecuencia se ofrecen en el primer año de carrera de la titulación de Ed. Infantil.

En contraposición, señalar la dispersión en el grado de consenso en las afirmaciones referidas a “*el maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje*” (ítem 41) y “*el conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro*” (ítem 10), variables referentes a la planificación y la evaluación.

2) Segundo curso de Educación Infantil

En el segundo curso de la especialidad de Educación Infantil se han recogido un total de 67 cuestionarios, de los cuales sólo un 7,5% fueron cumplimentado por hombres y el resto, un 92,5%, por mujeres. Las edades de la muestra se reparten de la siguiente manera, un 34,3% tiene entre 18 y 20 años, un 37,3% entre 21 a 23 años y un 25,4% tiene más de 24 años.

Especialidad Educación Infantil	2º curso	
	Media	D.T.
1. El profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza	3,22	,867
2. Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal	2,56	,994
3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	3,52	,725
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	3,30	,770
5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	3,30	,759
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	2,70	,859
7. El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	3,37	,756
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	3,25	,785
9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	3,18	,721
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	2,87	,833

11. El maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación	2,79	,880
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	2,79	,946
13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	3,33	,660
14. El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	3,16	,846
15. La planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia	3,47	,712
16. El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos	3,04	,684
17. El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas	3,26	,730
18. El maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	2,85	,827
19. El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	3,49	,660
20. El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	3,51	,704
21. El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	3,43	,609
22. El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro	3,32	,664
23. El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	3,42	,655
24. El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase	3,44	,611
25. El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	2,88	,862
26. El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro	2,94	,833
27. El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas	2,98	,690
28. Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	3,09	,793
29. El maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña	3,49	,660
30. El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	3,25	,804
31. El conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza	2,88	,820
32. Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje	3,24	,720
33. El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación	3,00	,921
34. El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	3,30	,764
35. El maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza	3,09	,811
36. El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase	2,97	,829
37. Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto	3,26	,640
38. El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado	3,06	,782
39. Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	3,30	,779
40. El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación	3,15	,764
41. El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	3,06	,747
42. La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental	3,10	,781
43. El maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	3,32	,705
44. El maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado	3,36	,773
45. Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	3,40	,629

46. El maestro debe saber cómo motivar al alumnado	3,52	,728
47. El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	3,31	,763
48. El maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase	3,28	,781
49. El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos	3,01	,769
50. El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	3,36	,732
51. El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	3,71	,519
52. El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	3,18	,796
53. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado	3,09	,830
54. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado	3,08	,777
55. El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos	3,38	,651
56. El maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	3,34	,619
57. El maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas	3,42	,700
58. El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	3,33	,691
59. El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	2,75	,975
60. El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado	3,42	,631
61. El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos	3,48	,636
62. El maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase	3,63	,517
63. El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos	2,99	,896
64. La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida	3,18	,695
65. El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	3,23	,786
66. El maestro ha de dominar la comunicación verbal	3,37	,627
67. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	3,15	,634
68. Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos	3,42	,655
69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	3,36	,644
70. Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	3,39	,551
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	3,27	,770
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	3,28	,670
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	3,09	,712
74. El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	3,31	,633
75. El maestro educa con el ejemplo	3,32	,727
76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	3,41	,632
77. El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	3,41	,701
78. El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes	3,45	,658
79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	3,16	,687
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	3,03	,666
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	3,09	,631
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	3,02	,690
83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	3,38	,651

84.El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	3,12	,729
85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	3,17	,670
86. El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano	2,86	,742
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	3,44	,682
88. El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales	3,12	,844
89. El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza	3,22	,647
90. El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	3,32	,636
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	3,18	,737
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	3,13	,796
93. El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación	3,12	,749
94. El maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	3,12	,769
95. El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación	3,31	,660
96. El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	3,15	,749
97. El maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	3,18	,886
98. El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes	3,39	,857
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	3,45	,634
100.El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	3,45	,681

Tabla 37. Media y Desviación Típica alumnos 2º Ed. Infantil

Una breve mirada a los valores alcanzados por las medias nos permite apreciar que éstas son ligeramente mayores que en el curso anterior, oscilando entre el 2,56 y el 3,71 como valores máximo y mínimo, correspondiendo a los ítems 2 y 51 respectivamente. Por otro lado, si atendemos al valor de las desviaciones típicas éstos oscilan entre el 0,992 del ítem 2 y el 0,517 del ítem 62.

“El lenguaje del maestro debe ser claro, adecuado y cuidado” (ítem51) vuelve a aparecer como una de las afirmaciones más valoradas obteniendo un alto grado de consenso en la opción de respuesta ya que un 74,2% del alumnado ha elegido la opción “mucho” y un 22,7% “bastante” manifestando de esta manera el alto grado de ofrecimiento de esta variable. La segunda afirmación más valorada es *“el maestro debe favorecer un clima positivo para el aprendizaje en clase”* (ítem62) que obtiene una media de 3,63 y en la que un 98,5% del alumnado se ha posicionado en las opciones “mucho” y “bastante” (64,2% mucho y un 34,3% bastante) ratificando de este modo la consideración de la importancia del “clima positivo” en el proceso de aprendizaje.

Otras afirmaciones con medias altas, superando todas el 3.5, son las referidas a *“el maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje”* (ítem 3); *“el maestro ha de saber cómo motivar al alumnado”* (ítem 46); y, *“el maestro*

debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase” (ítem 20).

Por otro lado, la media más baja, con un valor de 2,56, coincide con el valor más alto de la desviación típica (0,994) correspondiendo al ítem dos “*una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal*”, debido a que las respuestas del alumnado están muy repartidas entre las cuatro posibles opciones, aunque principalmente se sitúan en las opciones “algo” (25,8%) y “bastante” (37,9). La segunda afirmación más baja es para “*el maestro ha de tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos*” (ítem 6), con un valor de 2,70. El tercer lugar es para “*el maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar este conocimiento*” (ítem 59), con un valor de 2,75, y una de las desviaciones típicas más altas (0,975), debido a que las opciones poco, algo y mucho obtienen casi el mismo número en el porcentaje de elección. Con una media muy baja (2,79) y desviación típica muy alta están las afirmaciones “*el maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación*” (ítem 11) y “*es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio*” (ítem 12). Observamos por tanto que las variables que obtienen las medias más bajas son para aquellas que hacen referencia a conocimientos relacionados con el estudiante y su contexto principalmente.

En cuanto al valor de las desviaciones típicas señalar el alto grado de consenso en la elección de respuesta para las afirmaciones “*el maestro ha de tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado*”, (ítem 21), “*el docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase*” (ítem 24), “*el maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos*” (ítem 56) y “*los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje*” (ítem 70), situándose todas entre las opciones “bastante” y “mucho” en más de un 90%.

Y como contrapartida señalar el poco consenso en la elección de respuesta para “*el maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación*” (ítem 33) y “*el maestro ha de mantener comunicación con las familias de los alumnos*” (ítem 63), ya que los porcentajes de respuesta están muy dispersos entre las cuatro posibles opciones no quedando claramente definida la posición de la muestra en cuanto al grado de ofrecimiento de los conocimientos a los que hacen referencia estas variables.

3) Tercer curso Educación Infantil

En el tercer curso de la especialidad de Ed. Infantil se han recogido un total de 83 cuestionarios, de los cuales un 95,2% fueron cumplimentados por mujeres y tan sólo un 4,8% por hombres. En cuanto a las edades, la mayoría

del alumnado se sitúa en el intervalo de 21 a 23 años, un 49,4%, y entre 18 y 20 años un 37,3%, tan sólo un 12% tiene más de 24 años.

Especialidad Educación Infantil	3º curso	
	Media	D.T.
1. El profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza	3,08	,829
2. Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal	2,40	,829
3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	3,32	,718
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	3,10	,700
5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	3,06	,771
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	2,52	,835
7. El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	3,24	,597
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	3,04	,756
9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	2,84	,854
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	2,99	,757
11. El maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación	2,88	,755
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	2,98	,780
13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	3,14	,683
14. El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	3,18	,756
15. La planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia	3,38	,678
16. El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos	2,72	,770
17. El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas	3,35	,636
18. El maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	2,52	,652
19. El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	3,41	,681
20. El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	3,55	,610
21. El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	3,41	,666
22. El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro	3,23	,631
23. El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	3,36	,708
24. El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase	3,43	,611
25. El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	2,78	,782
26. El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro	2,80	,777
27. El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas	2,88	,620
28. Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	3,22	,645
29. El maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña	3,57	,589
30. El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	3,15	,743
31. El conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza	2,49	,882

32. Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje	3,02	,732
33. El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación	2,69	,714
34. El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	3,29	,654
35. El maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza	3,04	,675
36. El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase	2,96	,828
37. Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto	3,17	,713
38. El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado	2,98	,749
39. Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	3,27	,607
40. El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación	3,29	,741
41. El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	2,95	,683
42. La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental	3,16	,671
43. El maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	3,50	,593
44. El maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado	3,33	,683
45. Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	3,44	,630
46. El maestro debe saber cómo motivar al alumnado	3,53	,650
47. El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	3,11	,856
48. El maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase	3,08	,752
49. El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos	2,93	,808
50. El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	3,23	,687
51. El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	3,58	,627
52. El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	3,05	,731
53. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado	2,74	,644
54. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado	2,81	,689
55. El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos	3,45	,737
56. El maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	3,18	,739
57. El maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas	3,47	,631
58. El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	3,43	,588
59. El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	2,46	,757
60. El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado	3,58	,607
61. El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos	3,65	,504
62. El maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase	3,67	,497
63. El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos	3,22	,733
64. La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida	3,16	,638
65. El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	3,37	,658
66. El maestro ha de dominar la comunicación verbal	3,37	,578
67. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	2,98	,566
68. Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos	3,37	,697

que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos		
69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	3,45	,590
70. Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	3,39	,621
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	3,27	,607
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	3,22	,716
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	3,01	,707
74. El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	3,01	,724
75. El maestro educa con el ejemplo	3,18	,767
76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	3,49	,635
77. El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	3,58	,521
78. El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes	3,27	,750
79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	3,39	,681
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	2,84	,724
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	2,89	,770
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	3,01	,619
83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	3,41	,608
84. El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	3,16	,671
85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	3,22	,588
86. El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano	2,89	,699
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	3,60	,585
88. El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales	3,07	,808
89. El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza	3,09	,613
90. El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	3,17	,659
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	3,41	,565
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	3,06	,771
93. El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación	3,12	,651
94. El maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	3,13	,681
95. El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación	3,29	,615
96. El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	3,00	,703
97. El maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	3,02	,841
98. El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes	3,30	,761
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	3,52	,612
100. El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	3,47	,650

Tabla 38. Media y Desviación Típica alumnos 3º Ed. Infantil

Una breve mirada a los valores alcanzados por la media nos permite apreciar que éstos son menores que en el curso anterior. La media oscila entre el 2.40 de *“una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal”* (ítem 2) y el

3,67 de “el maestro debe *favorecer un clima positivo para el aprendizaje en su clase*” (ítem 62).

Las variables con medias más altas obtienen, de manera generalizada, una desviación típica baja. Es el caso de “el maestro debe *favorecer un clima positivo para el aprendizaje en su clase*” (ítem 62), que obtiene la media más alta (3,67) y la desviación típica más baja de este curso y de toda la especialidad (0,497) pudiéndose considerar el ítem que más acuerdo obtiene con respecto a su adquisición durante el estudio del tercer curso de la especialidad de Ed. Infantil, ya que más de un 50% lo ha valorado con la respuesta “mucho” y un 33,1% “bastante. Otra de las afirmaciones más valoradas es “*el maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos*” (ítem 61) con una desviación típicas de 0,504, debido a que un 98,8% de las respuestas se sitúan entre las opciones “bastante” y “mucho”. En las tres siguientes afirmaciones más del 90% de las respuestas se sitúan en el “bastante” y “mucho” superando ésta última opción, en todos los casos, el 60% de las respuestas: “*el maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales*” (ítem 87), “*el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado*” (ítem 51) y “*el maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado*” (ítem 60). Por último en “*el maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado*” (ítem 77) más del 80% de las respuestas se sitúan en las opciones “bastante” y “mucho”. Podemos afirmar, por todo lo anterior, que el tipo de conocimientos que más valora que se le ha ofrecido durante sus estudios el alumnado de tercero de Ed. Infantil se refieren a conocimientos didácticos generales.

Como viene sucediendo las afirmaciones con medias bajas coinciden con las desviaciones típicas más altas, lo que confirman su alta dispersión a la hora de valorar su grado de adquisición. Las puntuaciones más bajas de la media se sitúan en las siguientes variables: “*el maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento*” (ítem 59); “*el conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza*” (ítem 31); “*el maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos*” (ítem 6); y “*el maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña*” (ítem 18).

Si atendemos a las desviaciones típicas más altas vemos que “*el conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza*” (ítem 31) obtiene el mayor valor (0,882) debido a que las respuestas están muy repartidas entre las cuatro posibles opciones, un 11,1% para “mucho”, un 42,0% “bastante”, un 32,1 % “algo” y un 14,8% “nada”; el segundo valor más alto (0,835) es para “*el maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos*” (ítem 6)

ya que los porcentajes de respuesta quedan de la siguiente manera: un 12,2% la opción “mucho”, un 37,8% “bastante”, un 40,2% para “algo” y un 9,8% “nada”. Otras variables que obtiene un valor alto de la desviación típica son: “*el alumnado debe conocer la función de la autoevaluación*” (ítem 9), con un valor de 0,854, y “*el maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje*” (ítem 47), con un valor de 0,856.

En el lado opuesto encontramos aquellos ítems que obtiene un valor bajo para la desviación típica: “*el maestro ha de dominar la comunicación verbal*” (ítem 66), con un valor de 0,504, y “*el maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado*” (ítem 91), con un valor de 0,565, poniendo de manifiesto el alto grado de acuerdo en la adquisición de los conocimientos a los que estas variables hacen referencia.

2.2. Resultados derivados de la media y desviación típica de los alumnos de Educación Primaria

1) Primer curso de Educación Primaria

En el primer curso de educación primaria se han recogido un total de 109 cuestionarios, la distribución por sexos es la siguiente un 62,4% mujeres y un 37,6% hombres. En cuanto a las edades se distribuyen de la siguiente manera, un 79,8 % tienen de 18 a 20 años, un 15,6% de 21 a 23 años y un 4,6% más de 24 años.

Especialidad Educación Primaria	1º curso	
	Media	D.T.
VARIABLES		
1. El profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza	3,09	,834
2. Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal	2,06	,792
3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	3,33	,740
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	3,03	,878
5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	2,88	,954
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	2,06	,815
7. El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	2,94	,725
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	2,72	,881
9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	2,64	,928
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	2,64	,887
11. El maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación	2,87	,840
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	2,36	,977
13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	2,83	,776
14. El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	2,82	,992
15. La planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia	3,24	,756

16. El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos	2,49	,949
17. El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas	2,97	,758
18. El maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	2,61	,893
19. El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	3,14	,799
20. El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	3,17	,743
21. El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	3,02	,850
22. El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro	2,94	,856
23. El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	3,27	,827
24. El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase	3,22	,731
25. El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	2,43	,870
26. El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro	2,50	,899
27. El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas	2,55	,890
28. Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	2,88	,813
29. El maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña	3,51	,704
30. El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	3,07	,824
31. El conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza	2,53	,848
32. Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje	2,89	,769
33. El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación	2,82	,830
34. El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	2,94	,852
35. El maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza	2,98	,761
36. El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase	2,75	,948
37. Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto	2,83	,880
38. El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado	2,75	,862
39. Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	3,15	,667
40. El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación	3,10	,849
41. El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	2,68	,922
42. La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental	2,79	,866
43. El maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	3,14	,803
44. El maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado	2,94	,955
45. Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	3,15	,880
46. El maestro debe saber cómo motivar al alumnado	3,39	,771
47. El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	2,77	,864
48. El maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase	2,96	,860
49. El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos	2,74	,937
50. El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	2,74	,854
51. El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	3,52	,728
52. El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los	2,95	,832

alumnos		
53.El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado	2,61	,860
54. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado	2,66	,808
55. El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos	3,11	,762
56.El maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	2,97	,795
57. El maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas	3,50	,661
58. El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	3,15	,863
59. El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	2,16	,904
60. El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado	3,29	,797
61. El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos	3,37	,766
62. El maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase	3,39	,792
63. El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos	2,54	,938
64. La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida	2,94	,826
65. El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	2,87	,734
66. El maestro ha de dominar la comunicación verbal	3,24	,827
67.El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	2,87	,821
68. Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos	3,13	,818
69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	2,84	,915
70. Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	2,82	,926
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	2,94	,864
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	2,68	,859
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	2,77	,793
74. El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	2,82	,784
75. El maestro educa con el ejemplo	2,94	,946
76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	2,90	,902
77. El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	3,23	,756
78. El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes	2,90	,785
79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	2,72	,963
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	2,51	,912
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	2,59	,895
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	2,83	,837
83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	3,13	,721
84.El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	2,73	,878
85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	2,99	,908
86. El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano	2,84	,888
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	2,99	,938
88. El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales	2,74	,947
89. El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza	2,79	,861
90. El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	2,82	,830
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	2,81	,866
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	2,84	,818
93. El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación	2,74	,886
94. El maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía,	3,11	,777

música, ciencia, actualidad, etc.)		
95. El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación	2,97	,866
96. El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	2,85	,791
97. El maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	2,82	,925
98. El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes	3,11	,896
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	2,83	,970
100.El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	3,06	,921

Tabla 39. Media y Desviación Típica alumnos 1º Ed. Primaria

Los valores más alto y más bajo de la media son un 3,52 (ítem 51) y un 2,06 (ítems 2 y 6). Las desviaciones típicas se encuentran entre los valores 0,661 (ítem 57) y 0,992 (ítem 14) más bajo y alto respectivamente.

El valor más bajo de la media es para *una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal* (ítem 2) y *el maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos* (ítem 6), con un valor de 2,06. En estos dos ítems entre un 2%-4% del alumnado ha elegido la opción “mucho” y la mayoría se posiciona en la opción “algo” con un 43,1%-45% y “bastante” 28,4%- 24,81%, quedando la opción “nada” con un 26,6%.

En el ítem 12, *es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio*, coinciden una de las medias más bajas con una de las desviaciones típicas mas altas ya que un 21,1% elige la opción “nada”, un 36,7% “algo”, un 27,5% “bastante” y un 14,7% “mucho”. Esto indica que más del 50% del alumnado considera que este tipo de conocimiento se le ha ofrecido poco o en alguna medida.

Otros valores bajos de la media son para *el maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores* (ítem 25) y *el maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento* (ítem 59). Con unas elecciones de respuesta comprendidas entre un 4-26,6% para la opción “nada”, entre un 36,7-45% para la opción “algo”, entre un 24,8-33,9% para la opción “bastante” y entre un 1,8-14,7% para la opción “mucho”. Siendo por tanto las variables menos valoradas en el primer curso de la especialidad de Educación Primaria.

Es destacable el alto consenso para la afirmación *el maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas* (ítem 57) que obtiene una de las medias más altas (3,50) y la desviación típica más baja (0,661) de esta especialidad; las elecciones de respuesta se concentran en un 60% en la opción “mucho” y un 31,2% “bastante”, lo cual nos confirma la importancia que se le da al conocimiento de los contenidos de las asignaturas. Otro de los ítems con una de las medias más altas y una desviación típica de las más bajas es *“el maestro debe conocer la*

teoría y la práctica de la materia que se enseña” (ítem 29); presentando las siguientes elecciones de respuesta: 0,9% “nada”, 9,3% “algo”, 27,8% “bastante” y un 62% “mucho”, de lo cual podemos derivar que un 89% del alumnado considera que se le ofrece este tipo de conocimiento en alto grado.

Otras medias altas corresponden a los siguientes ítems: *el maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje* (ítems 3), *el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado* (ítems 51) y *el maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado* (ítems 60). Las elecciones de respuesta quedan comprendidas entre los siguientes valores: 0,9-2,8% para “nada”, 8,3-12,8% para “algo”, 25,7-39,4% para “bastante” y finalmente entre un 47,7-64,2% para “mucho”. De lo cual podemos derivar que el alumnado afirma haber recibido este tipo de conocimiento bastante-mucho.

Los valores más bajos de la desviación típica son para *el maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes* (ítem 7), *las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen* (ítem 39), *el maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno* (ítem 65), y *el maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase* (ítem 83).

La desviación típica más alta corresponde a *el maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución* (ítem 14), con un valor de 0,992, al existir una gran variabilidad en la elección de respuesta, un 11% para la opción “nada”, un 26,6% para “algo”, un 32,1% para “bastante” y un 30,3% para “mucho”; lo cual se puede interpretar que en el primer curso de Educación Primaria un tercio de la muestra considera que le han ofrecido nada o algo este conocimiento, y los otros dos tercios bastante y mucho, provocando un alto grado de dispersión en la elección de respuesta.

Otros valores altos de la desviación típica son para *el maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado* (ítem 44), *el maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno* (ítem 79) y *los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos* (ítem 99).

2) Segundo curso de Educación Primaria

En el segundo curso de la especialidad de Primaria se han recogido un total de 101 cuestionarios, es decir, un 32,5 % de la población. Su distribución en cuanto a sexo es de un 20,8% hombres frente a un 79,2% de mujeres. Por edades la muestra queda repartida de la siguiente manera, un 55% tiene de 18 a 20 años, un 43% de 21 a 23 años y tan sólo un 3% son mayores de 24 años.

Especialidad Educación Primaria	2º curso	
	Media	D.T.
Variables		
1. El profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza	3,00	,800
2. Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal	2,18	,817
3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	3,29	,718
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	3,03	,756
5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	2,91	,801
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	2,27	,802
7. El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	3,16	,735
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	2,84	,745
9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	2,71	,860
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	2,59	,940
11. El maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación	2,79	,712
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	2,75	,899
13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	3,05	,767
14. El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	3,00	,865
15. La planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia	3,13	,720
16. El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos	2,77	,799
17. El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas	3,12	,729
18. El maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	2,66	,765
19. El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	3,27	,694
20. El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	3,19	,744
21. El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	3,19	,787
22. El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro	2,99	,776
23. El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	3,14	,775
24. El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase	3,19	,778
25. El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	2,50	,905
26. El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro	2,36	,769
27. El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas	2,69	,617
28. Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	2,93	,782
29. El maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña	3,37	,745
30. El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	2,94	,759
31. El conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza	2,50	,798
32. Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje	2,84	,745
33. El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación	2,57	,804
34. El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	2,86	,749
35. El maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza	2,84	,821

36. El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase	2,60	,788
37. Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto	2,92	,627
38. El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado	2,84	,707
39. Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	3,09	,709
40. El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación	2,95	,833
41. El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	2,64	,795
42. La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental	2,73	,839
43. El maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	3,01	,728
44. El maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado	2,81	,907
45. Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	2,98	,791
46. El maestro debe saber cómo motivar al alumnado	3,17	,906
47. El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	2,68	,909
48. El maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase	2,85	,876
49. El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos	2,56	,877
50. El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	2,67	,814
51. El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	3,40	,765
52. El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	2,72	,750
53. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado	2,55	,757
54. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado	2,50	,783
55. El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos	3,15	,805
56. El maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	2,79	,743
57. El maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas	3,19	,628
58. El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	2,99	,831
59. El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	2,63	,774
60. El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado	3,27	,636
61. El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos	3,30	,686
62. El maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase	3,26	,833
63. El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos	2,74	,868
64. La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida	2,88	,782
65. El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	2,93	,807
66. El maestro ha de dominar la comunicación verbal	3,05	,796
67. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	2,71	,779
68. Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos	2,96	,811
69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	2,85	,702
70. Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	2,81	,744
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	2,68	,706
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	2,76	,777
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	2,68	,799
74. El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	2,74	,868
75. El maestro educa con el ejemplo	2,97	,834

76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	2,93	,872
77. El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	3,15	,841
78. El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes	2,86	,857
79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	2,82	,841
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	2,61	,852
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	2,67	,750
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	2,77	,777
83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	3,18	,699
84. El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	2,86	,775
85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	2,81	,680
86. El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano	2,65	,921
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	3,11	,898
88. El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales	2,67	,943
89. El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza	2,67	,900
90. El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	2,88	,697
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	2,84	,788
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	2,75	,903
93. El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación	2,60	,826
94. El maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	2,98	,829
95. El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación	3,02	,774
96. El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	2,78	,769
97. El maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	2,73	,823
98. El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes	2,98	,824
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	2,97	,780
100. El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	3,11	,773

Tabla 40. Media y Desviación Típica alumnos 2º Ed. Primaria

Los valores de las medias oscilan entre el 2,18 y el 3,40 como valores máximos y mínimos. Respecto a la desviación típica está comprendida entre un 0,943 y un 0,617 como valores más alto y más bajo respectivamente.

Las medias más bajas son para las variables *una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal* (ítem 2), *el maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos* (ítem 6), *el maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores* (ítem 25), *el alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro* (ítem 26), *el conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza* (ítem 31) y *el maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado* (ítem 54). Debido a que la elección de respuesta ha sido de la siguiente manera: entre un 8,9-19,8% han escogido la opción “nada”, entre un 35,6-49,5 % “algo”, entre un 25-46,5% “bastante” y entre un 6,9-16% “mucho”.

Las medias más altas es para los ítem *el maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla* (ítems 19), *el maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña* (ítems 29), *el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado* (ítems 51) y *el maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos* (ítems 61).

En la afirmación *el maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado* (ítems 60) coincide una de las medias más altas, con un valor de 3,27, con una de las desviaciones típicas más bajas, con un valor de 0,636, repartiéndose las elecciones de respuesta de la siguiente manera: un 10,1% la opción 2 “algo”, un 52,5% la 3 “bastante” y un 37,4% la 4 “mucho”. Podemos por tanto decir que más de la mitad de la muestra considera que se le ha ofrecido bastante este tipo de conocimiento y un 92% de la muestra considera entre bastante y mucho haber recibido este tipo de conocimiento.

La desviación típica más baja corresponde a *el maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas* (ítem 27), con un valor de 0,617; podemos ver reflejado en las elecciones de respuesta que la mayoría del alumnado está de acuerdo en haber recibido algo-bastante, un 90,1%, este tipo de conocimiento. Las respuestas se reparten como se muestra a continuación: 1% “nada”, 35,6% “algo”, 54,5% “bastante”, 6,9% “mucho”.

Otras afirmaciones que tienen un alto grado de consenso en las respuestas son las referidas a *las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto* (ítem 37), un 23,8% “algo” y un 60,4% “bastante”; *el maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas* (ítem 57), un 57,4% “bastante” y un 30,7% “mucho” y *el maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos* (ítem 85), un 33,7% “algo” y un 49,5% “bastante”.

Por el contrario la desviación típica más alta corresponde a *el maestro ha de saber diagnosticar casos especiales* (ítem 88), con un valor de 0,943, lo que denota alto grado de dispersión en la elección de respuesta ya que se encuentran muy repartidas, casi por igual, entre las opciones de respuesta. (quedando de la siguiente manera, un 10,9% “nada”, un 32,7% “algo”, un 33,7% “bastante” y un 21,8% “mucho”).

También obtienen poco consenso y por tanto con una alta dispersión las siguientes afirmaciones: *el conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro* (ítem 10), *el maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado* (ítem 44), *el maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el*

aprendizaje (ítem 47) y *el maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano* (ítem 86).

3) Tercer curso de Educación Primaria

En el tercer curso de Primaria se han recogido un total del 78 cuestionarios, de los cuales el 75,6 % han sido cumplimentados por mujeres y el 24,4 % por hombres. Las edades se comprenden mayoritariamente en el intervalo de edad 21-23, con un 61,5% de la muestra, seguido del 23,1% que tiene más de 24 años, tan sólo un 15,4% del alumnado tiene entre 18-20 años.

Especialidad Educación Primaria	3º curso	
	Media	D.T.
Variables		
1. El profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza	2,96	,1012
2. Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal	2,24	,964
3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	3,14	,879
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	2,84	,945
5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	2,94	,858
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	2,49	,990
7. El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	3,13	,858
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	2,68	,865
9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	2,64	,842
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	2,65	,880
11. El maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación	2,83	,859
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	2,71	,941
13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	2,81	,823
14. El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	2,58	,956
15. La planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia	3,04	,785
16. El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos	2,56	,920
17. El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas	3,00	,883
18. El maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	2,38	,856
19. El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	2,86	,956
20. El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	3,00	,889
21. El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	3,18	,833
22. El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro	2,81	,854
23. El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	2,81	,869
24. El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase	2,87	,908
25. El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	2,40	,917
26. El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro	2,22	,935
27. El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de	2,47	,864

la una materia y entre ésta y otras relacionadas		
28. Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	2,72	,979
29. El maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña	3,18	,769
30. El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	2,67	,963
31. El conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitarían su enseñanza	2,28	,979
32. Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje	2,65	,865
33. El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación	2,47	,879
34. El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	2,91	,900
35. El maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza	2,86	,838
36. El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase	2,55	,953
37. Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto	2,82	,936
38. El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado	2,71	,899
39. Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	2,87	,709
40. El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación	3,10	,799
41. El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	2,67	,784
42. La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental	3,05	,820
43. El maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	3,12	,853
44. El maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado	2,67	1,028
45. Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	2,91	,840
46. El maestro debe saber cómo motivar al alumnado	2,99	1,000
47. El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	2,86	,869
48. El maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase	2,64	,939
49. El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos	2,15	,927
50. El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	2,59	,889
51. El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	3,10	,934
52. El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	2,60	,985
53. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado	2,38	,825
54. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado	2,35	,951
55. El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos	2,96	,946
56. El maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	2,97	,837
57. El maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas	3,18	,833
58. El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	2,99	,781
59. El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	2,18	,950
60. El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado	3,10	,912
61. El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos	3,01	,902
62. El maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase	3,03	,837
63. El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos	2,62	1,119
64. La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida	2,72	,938

65. El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	2,81	,898
66. El maestro ha de dominar la comunicación verbal	3,08	,879
67. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	2,65	,937
68. Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos	2,76	1,009
69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	2,68	,820
70. Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	2,76	,809
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	2,60	,917
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	2,62	,871
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	2,57	,834
74. El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	2,65	,850
75. El maestro educa con el ejemplo	2,86	1,003
76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	2,99	,845
77. El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	3,13	,894
78. El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes	2,85	,941
79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	2,77	,882
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	2,44	,786
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	2,53	,821
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	2,56	,851
83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	3,06	,843
84. El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	2,76	,885
85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	2,74	,813
86. El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano	2,51	,864
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	3,17	,865
88. El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales	2,72	,952
89. El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza	2,60	,944
90. El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	2,72	,924
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	2,86	,864
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	2,31	1,036
93. El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación	2,68	,960
94. El maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	2,82	,936
95. El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación	3,03	,755
96. El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	2,65	,807
97. El maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	2,69	,971
98. El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes	2,74	,979
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	2,94	,873
100. El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	2,92	,908

Tabla 41. Media y Desviación Típica alumnos 3º Ed. Primaria

En el tercer curso de la especialidad de Primaria las medias se encuentran entre el valor 3,17 media más alta y 2,15 como valor más bajo. En cuanto las desviaciones típicas se puede observar una gran dispersión entre los

valores obtenidos ya que se encuentran entre un 0,709, valor mínimo, y un 1,119, valor mayor de dispersión para la especialidad de Ed. Primaria.

En la afirmación *el maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña* (ítem 29) coinciden una de las medias más alta, con un valor de 3,18, y una de las desviaciones típicas más bajas, con un valor de 0,769, lo cual demuestra alto grado de consistencia en la elección de respuesta y valor que el alumnado concede a este tipo de conocimiento.

Otros ítems que presentan medias alta son los relacionados con *el maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes* (ítem 21), *el maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas* (ítem 57) alcanzando el valor máximo para este curso que es de 3,18; seguidas de *el maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales* (ítem 87) que tiene un valor de 3,17 y *el maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje* (ítem 3), con un valor de 3,14. Son éstas las afirmaciones elegidas por el alumnado como el conocimiento más ofrecido a lo largo el último curso de esta especialidad.

La media más baja corresponde a *el maestro debe ser un experto en resolución de conflictos* (ítem 49) y *el maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento* (ítem 59), debido a que un 66,6% del alumnado se ha posicionado en las elecciones “nada”-“poco”, un 24,4% en la opción “bastante” y tan sólo un 9% en la opción “mucho”.

Otros valores bajos de la media son para las siguientes afirmaciones *una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal* (ítem 2), *el alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro* (ítem 26) y *el conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza* (ítem 31). Parece ser que este conocimiento es el que menos se ofrece durante el último curso de esta especialidad.

La desviación típica más baja corresponde a *las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen* (ítem 39), con un valor de 0,709, donde la mayoría del alumnado se posiciona entre las elecciones “poco” y “bastante”, dejando los extremos por debajo del 17% de elección.

Otras afirmaciones que toman un valor bajo para la desviación típica son *el maestro ha de saber temporalizar la asignatura* (ítem 58) *el maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje* (ítem 41) y *el maestro ha de conocer distintas formas de evaluación* (ítem 95).

En contraposición encontramos *el maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos* (ítem 63), que presenta un alto grado de dispersión en la elección de respuesta: “poco” 25,6%, “algo” 11,5%, “bastante” 38,5% y “mucho” 24,4%. Podemos advertir, por la fluctuación en la elección de respuesta para esta variable, que los alumnos no tienen muy claro si se ofrece o no este tipo de conocimiento.

Las desviaciones típicas más altas se presentan en las siguientes afirmaciones *el profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza* (ítem1), *el maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado* (ítem 44), *los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos* (ítem 68), *los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión* (ítem 92) donde las respuestas se reparten casi por igual entre las posibles opciones.

2.3. Resultados derivados de la media y desviación típica de los alumnos de Educación Especial

1) Primer curso de Educación Especial

En el primer curso de Educación Especial se recogieron un total de 53 cuestionarios de los cuales un 15,1% eran hombres y un 84,9% mujeres. Las edades de la muestra están repartidas de la siguiente manera: un 69,8% está comprendido entre los 18 y 20 años, un 18,9% tienen de 21 a 23 años y un 11,3% tienen más de 24 años.

Especialidad Educación Especial	1º	
	MEDIA	D.T.
Variables		
1. El profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza	3,13	,833
2. Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal	2,04	,759
3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	3,31	,829
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	2,94	,767
5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	2,72	,818
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	2,11	,913
7. El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	2,81	,942
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	2,57	1,029
9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	2,56	,958
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	2,92	,829
11. El maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación	2,32	,803
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	2,34	,919
13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	2,91	,904
14. El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	2,81	,908

15. La planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia	3,25	,782
16. El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos	2,49	,800
17. El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas	2,87	,981
18. El maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	2,66	,939
19. El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	3,23	,869
20. El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	3,57	,605
21. El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	3,06	,908
22. El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro	2,83	,727
23. El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	3,28	,907
24.El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase	3,21	,750
25. El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	2,31	,948
26. El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro	2,64	,834
27. El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas	2,56	,826
28. Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	2,83	,914
29. El maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña	3,51	,823
30. El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	3,19	,900
31. El conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza	2,54	,917
32. Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje	2,94	,818
33. El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación	2,79	,906
34. El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	3,12	,900
35. El maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza	2,87	,900
36. El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase	2,81	1,011
37.Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto	2,89	,847
38. El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado	2,71	,848
39. Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	3,13	,833
40. El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación	2,85	1,026
41. El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	2,81	,810
42. La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental	2,74	,788
43. El maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	3,21	,793
44. El maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado	3,32	,872
45.Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	3,30	,799
46. El maestro debe saber cómo motivar al alumnado	3,55	,822
47. El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	2,85	,949
48. El maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase	3,00	,899
49. El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos	2,60	,947
50.El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	2,70	,868

51. El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	3,55	,722
52. El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	2,87	,833
53. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado	2,77	,724
54. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado	2,64	,811
55. El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos	3,32	,850
56. El maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	3,10	,831
57. El maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas	3,49	,823
58. El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	3,08	,805
59. El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	2,06	,969
60. El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado	3,42	,745
61. El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos	3,45	,798
62. El maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase	3,47	,749
63. El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos	2,68	1,034
64. La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida	3,40	,689
65. El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	3,28	,744
66. El maestro ha de dominar la comunicación verbal	3,30	,822
67. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	2,85	,794
68. Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos	3,31	,805
69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	2,88	,832
70. Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	2,87	,768
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	2,83	,826
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	2,70	,845
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	2,85	,718
74. El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	3,02	,796
75. El maestro educa con el ejemplo	2,85	,928
76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	3,15	,794
77. El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	3,54	,734
78. El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes	3,23	,869
79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	3,11	,800
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	2,75	,821
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	2,67	,879
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	2,81	,930
83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	3,23	,776
84. El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	3,02	,874
85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	3,17	,753
86. El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano	2,88	,855
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	3,60	,689
88. El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales	3,26	,902
89. El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza	3,02	,796

90. El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	3,02	,665
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	2,92	,851
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	2,89	,800
93. El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación	2,85	,907
94. El maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	2,79	,906
95. El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación	2,94	,795
96. El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	2,81	,856
97. El maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	3,11	,993
98. El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes	3,35	,905
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	3,21	,885
100. El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	3,28	,769

Tabla 42. Media y Desviación Típica alumnos 1º Ed. Especial

Las medias para este primer curso de Ed. Especial se sitúan entre el 2,04 y 3,57 como valor mínimo (y menor valor de media para toda la especialidad de Ed. Especial) y máximo respectivamente; como puede comprobarse estos valores se encuentran muy próximos a la media general.

Las variable más valoradas son las referidas a *el maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten* (ítem 20), *el maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña* (ítem 29) y *el maestro debe saber cómo motivar al alumnado* (ítem 46). Si atendemos al análisis porcentual de las respuestas de los estudiantes constatamos que entre un 1,9-5,7% de la muestra valora que se ofrece “poco”, entre un 3,8-13,2% considera que se ofrece “algo”, entre un 18,4-32,1% opina que se ofrece “bastante” y mayoritariamente, entre un 62,3-69,8 %, consideran que se ofrece en gran medida el tipo de conocimiento al que hacen referencia las anteriores variables.

Por otra parte resaltar que en las variables *el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado* (ítem 51) y *el maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado* (ítem 77) coinciden un valor alto de la media con un valor bajo de la desviación típica, lo que nos indica que las elecciones de los estudiantes para estas dos variables presentan gran homogeneidad, en este caso, han considerado “mucho” el ofrecimiento de este tipo de conocimiento.

Los ítems con menor valor de la media, comprendidos entre un 2,04 y un 2,32, son *una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal* (ítem 2), *el maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación* (ítem 11), *el maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores* (ítem 25), *el maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de*

sus hijos (ítem 6) y *el maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento* (ítem 59); las puntuaciones en estos ítems se centran mayoritariamente en las alternativa “poco”, entre un 35,8-49,1%, y en ningún caso la opción “mucho” sobrepasa el 12%.

Es destacable que la desviación típica sobrepase la unidad en los siguientes ítems: *el maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase* (ítem 36), con un valor de 1,011; *el maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos* (ítem 63), con un valor de 1,034; *el maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación* (ítem 40), con un valor de 1,026; *el maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes* (ítem 8), con un valor de 1,029. Otro valor alto de la desviación típica, pero que no supera la unidad, es para *el maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes* (ítem 97), con un valor de 0,93. Estos conocimientos, en opinión del alumnado, se ofrecen en poca medida pero no toman una posición clara al respecto denotándose una alta dispersión entre las cuatro posibles opciones de respuesta.

Por otro lado las variables referidas a *el conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro* (ítem 22), *el maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado* (ítem 53), *el maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo* (ítem 73), poseen una desviación típica baja, concentrándose más del 50% de las opiniones en la opción “bastante” y entre un 22,6-28,3% en la “algo”, lo cual indica que los alumnos han destacado estas variables por ofrecerse en cierta medida durante este curso.

2) Segundo curso de Educación Especial

En este segundo curso de Educación Especial se han recogido un total de 39 cuestionarios, de los cuales un 15,4% son hombres y el resto mujeres, un 84,6%. Las edades se comprenden mayoritariamente entre los 18-20 años, con un 59,0%, un 25,6% se encuentran entre los 21-23 años y sólo un 15,4% tienen más de 24 años.

Especialidad Educación Especial	2º	
Variables	MEDIA	D.T.
1. El profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza	3,21	,923
2. Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal	2,57	,959
3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	3,46	,682
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	3,21	,767
5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	2,95	,868
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	2,32	,775
7. El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los	3,23	,872

aprendizajes		
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	2,87	,801
9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	2,77	1,012
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	2,64	,959
11. El maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación	2,74	,751
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	3,10	,912
13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	3,18	,721
14. El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	3,13	,833
15. La planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia	3,44	,718
16. El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos	2,77	,902
17. El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas	3,08	,839
18. El maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	2,57	1,094
19. El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	3,38	,782
20. El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	3,46	,720
21. El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	3,46	,643
22. El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro	2,95	,793
23. El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	3,28	,759
24. El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase	3,22	,821
25. El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	2,82	,790
26. El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro	2,49	,823
27. El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas	2,77	,742
28. Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	3,05	,793
29. El maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña	3,38	,815
30. El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	3,05	,887
31. El conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza	2,47	,979
32. Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje	3,10	,882
33. El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación	2,84	,855
34. El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	3,05	,724
35. El maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza	2,64	,811
36. El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase	2,62	,847
37. Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto	3,08	,924
38. El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado	2,97	,707
39. Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	3,23	,667
40. El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación	3,13	,801
41. El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	2,74	,921
42. La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental	3,08	1,024
43. El maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel	3,31	,832

educativo al que vaya dirigido		
44. El maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado	3,15	,844
45. Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	3,34	,708
46. El maestro debe saber cómo motivar al alumnado	3,23	,810
47. El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	3,21	,833
48. El maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase	2,92	,900
49. El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos	2,51	,914
50. El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	2,90	,821
51. El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	3,41	,785
52. El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	2,82	,823
53. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado	2,69	,977
54. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado	2,76	1,011
55. El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos	3,28	,793
56. El maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	3,08	,818
57. El maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas	3,45	,686
58. El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	3,13	,894
59. El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	2,36	,986
60. El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado	3,33	,838
61. El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos	3,38	,747
62. El maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase	3,49	,790
63. El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos	3,03	,903
64. La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida	3,23	,842
65. El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	3,36	,811
66. El maestro ha de dominar la comunicación verbal	3,18	,790
67. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	2,97	,584
68. Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos	3,00	,900
69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	3,00	,761
70. Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	3,03	,811
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	2,92	,839
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	3,05	,826
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	3,05	,724
74. El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	3,03	,873
75. El maestro educa con el ejemplo	3,26	,818
76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	3,28	,793
77. El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	3,36	,743
78. El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes	3,08	,850
79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	3,15	,779
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	2,74	,910
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	2,87	,741
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	3,03	,854

83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	3,38	,782
84.El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	3,05	,759
85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	3,03	,843
86. El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano	2,77	,931
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	3,51	,721
88. El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales	3,13	,923
89. El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza	2,90	,852
90. El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	3,15	,875
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	3,23	,842
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	2,92	1,036
93. El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación	2,64	,932
94. El maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	2,79	,894
95. El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación	3,10	,754
96. El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	3,05	,868
97. El maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	3,00	,946
98. El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes	3,33	,737
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	3,46	,682
100.El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	3,31	,800

Tabla 43. Media y Desviación Típica alumnos 2º Ed. Especial

Las medias más altas corresponden a *el maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales* (ítem 87), con un valor de 3,51 y *el maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase* (ítem 62), con un valor de 3,49, ya que más del 60% de las respuestas son para la opción “mucho”; otras afirmaciones significativas son las referidas a *el maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje* (ítem 3), *el maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten* (ítem 20), *el maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes* (ítem 21) y *los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos* (ítem 99), con un valor de 3,46, debido a que entre un 53,8-59% de las respuestas las valoran “mucho” y ninguna tiene respuestas en la opción “nada”.

En contraposición encontramos las afirmaciones *el maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos* (ítem 6), *el alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro* (ítem 26), *el conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza* (ítem 31), *el maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento* (ítem 59) y *el maestro debe ser un experto en resolución de conflictos* (ítem 49), que han obtenido las medias más bajas, debido

que la mayoría de las respuestas se han situado en las opciones “algo”, entre un 30,8-41% y “bastante”, entre un 23,1-48,7%, tan sólo entre un 5,3-15,4%, las ha valorado “mucho”.

Los valores de la desviación típica se encuentran entre un ,584 y un 1,094 como valores mínimos y máximos respectivamente, siendo éste el mayor valor de desviación en la especialidad de Ed. Especial.

La desviación típica más baja es para la afirmación *el maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro* (ítem 67) por su alto grado de homogeneidad en la elección de respuesta posicionándose un 66,7% de la muestra en la opción “bastante” y un 15,4% en la “mucho” quedando tan sólo un 17,9% para la opción “algo”.

Otros valores bajos de la desviación típica es para las afirmaciones *el maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes* (ítem 21), *los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos* (ítem 99), que como anteriormente se ha señalado tienen un valor alto de la media; otras afirmaciones muy valoradas son *las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen* (ítem 39) y *el maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas* (ítem 57) ya que en éstas las respuestas se centran en la opción “bastante”, entre un 33,3%-51,3%, y “mucho”, entre un 35,9%-55,3.

En contraposición el valor máximo de la desviación típica ha sido para *el maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña* (ítem 18) en la cual las opciones de respuesta se han repartido casi por igual en las cuatro opciones de respuesta. Otras afirmaciones con una gran dispersión en la elección de respuesta son *los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión* (ítem 92), *la secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental* (ítem 42), *el alumnado debe conocer la función de la autoevaluación* (ítem 9) y *el maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado* (ítem 54); porcentualmente las respuestas se reparten de la siguiente manera entre el 10,3-18,9% eligen la opción “nada”, entre un 15,8-32,4% “algo”, entre un 21,6-35,1% “bastante” y entre un 27,0-44,7 “mucho”.

3) Tercer curso de Educación Especial

En el tercer curso de Educación Especial se han recogido un total de 50 cuestionarios, la mayoría, un 92%, son de mujeres y tan sólo el 8% son de hombres. Con respecto a la edad, el 60% tiene entre 21 y 23 años, hay

también un porcentaje alto, un 30%, del alumnado entre 18 y 20 años y tan sólo el 8% tiene más de 24 años.

Las puntuaciones oscilan entre un 3,74 y un 2,44 como media más alta y más baja correspondientes a los ítems 87 y 59 respectivamente.

Especialidad Educación Especial	3º	
VARIABLES	MEDIA	D.T.
1. El profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza	3,34	,772
2. Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal	2,80	,782
3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	3,40	,639
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	3,14	,707
5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	3,24	,870
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	2,60	1,010
7. El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	3,22	,771
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	2,98	,742
9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	3,00	,764
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	2,92	,752
11. El maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación	3,00	,875
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	3,06	,767
13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	3,36	,693
14. El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	3,46	,706
15. La planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia	3,61	,533
16. El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos	3,34	,688
17. El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas	3,30	,789
18. El maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	2,76	,723
19. El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	3,42	,758
20. El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	3,66	,593
21. El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	3,67	,559
22. El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro	3,22	,648
23. El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	3,42	,673
24. El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase	3,53	,710
25. El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	2,92	,944
26. El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro	2,72	,757
27. El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas	2,98	,622
28. Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	3,32	,653
29. El maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña	3,58	,538
30. El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	3,44	,733

31. El conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un t3pico concreto dentro de una asignatura facilitar3a su ense3anza	2,59	,762
32. Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje	3,22	,708
33. El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificaci3n	3,10	,763
34. El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de ense3anza	3,44	,705
35. El maestro ha de conocer distintas teor3as de la ense3anza	2,98	,777
36. El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gesti3n de la clase	3,20	,700
37. Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto	3,28	,757
38. El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado	3,38	,725
39. Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	3,50	,544
40. El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad did3ctica antes de su explicaci3n	3,32	,768
41. El maestro necesita conocer procedimientos de selecci3n para los objetivos de aprendizaje	3,06	,740
42. La secuenciaci3n de los objetivos de las asignaturas es fundamental	3,20	,833
43. El maestro ha de programar los objetivos de una materia seg3n al nivel educativo al que vaya dirigido	3,54	,646
44. El maestro debe conocer t3cnicas de refuerzo para el alumnado	3,62	,697
45. Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	3,46	,762
46. El maestro debe saber c3mo motivar al alumnado	3,60	,782
47. El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentaci3n) en el aprendizaje	3,52	,762
48. El maestro ha de dominar distintas t3cnicas de exposici3n en clase	3,34	,772
49. El maestro debe ser un experto en resoluci3n de conflictos	3,08	,853
50. El maestro debe conocer distintas t3cnicas para la gesti3n de recursos (tiempo, espacios, materiales)	3,02	,795
51. El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	3,46	,885
52. El maestro debe conocer distintas t3cnicas de control de la conducta de los alumnos	3,00	,833
53. El maestro debe conocer distintas t3cnicas de registros de progreso del alumnado	3,14	,783
54. El maestro debe conocer distintas t3cnicas de registros de conducta del alumnado	3,16	,817
55. El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos	3,66	,658
56. El maestro debe conocer criterios de selecci3n de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	3,40	,728
57. El maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas	3,46	,734
58. El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	3,42	,702
59. El maestro debe saber detectar l3deres entre el alumnado y usar ese conocimiento	2,44	,907
60. El maestro debe procurar una buena relaci3n maestro-alumnado	3,44	,705
61. El maestro ha de crear un ambiente apropiado a trav3s de unas relaciones de respeto con sus alumnos	3,60	,639
62. El maestro debe favorecer un "clima" positivo para el aprendizaje en su clase	3,66	,557
63. El maestro ha de mantener comunicaci3n constante con las familias de los alumnos	3,22	,910
64. La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida	3,28	,757
65. El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relaci3n con lo programado, de forma que pueda adaptar su ense3anza en cada momento a las particularidades de cada alumno	3,45	,738
66. El maestro ha de dominar la comunicaci3n verbal	3,36	,827

67.El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	3,24	,771
68. Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos	3,51	,681
69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	3,28	,730
70. Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	3,22	,790
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	3,28	,809
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	3,38	,805
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	3,24	,847
74. El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	3,35	,663
75. El maestro educa con el ejemplo	3,00	,899
76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	3,62	,697
77. El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	3,66	,688
78. El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes	3,54	,706
79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	3,48	,677
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	3,18	,825
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	3,28	,671
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	3,27	,758
83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	3,44	,644
84.El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	3,36	,802
85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	3,38	,725
86. El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano	3,22	,708
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	3,74	,527
88. El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales	2,96	1,009
89. El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza	3,27	,811
90. El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	3,40	,606
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	3,55	,738
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	3,06	,922
93. El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación	3,04	,841
94. El maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	2,94	,876
95. El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación	3,41	,734
96. El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	3,10	,684
97. El maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	2,84	,874
98. El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes	3,35	,879
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	3,61	,671
100.El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	3,57	,764

Tabla 44. Media y Desviación Típica alumnos 3º Ed. Especial

El valor más alto de la media confirma el hecho de que los estudiantes consideran que se les ha ofrecido “mucho” el conocimiento sobre *el maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales* (ítem 87), coincidiendo con el valor más bajo de la desviación típica, 0,527; de igual

manera en la afirmación *el maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase* (ítem 62) coinciden un valor muy alto de la media y una de las desviaciones típicas más bajas; lo que indica el alto grado de consistencia y homogeneidad en la elección de respuesta para estos dos ítems tan relacionados con la especialidad.

Otras medias cercanas al valor mayor están referidas a *el maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes* (ítem 21), *el maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten* (ítem 20), *el maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos* (ítem 55), *el maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado* (ítem 77). Si atendemos a los porcentajes de elección de respuesta, podemos observar como la mayoría, entre un 68-78%, elige la opción “mucho”, entre un 16-26% “bastante”, entre un 4-6% la opción “algo” y tan sólo un 2% de la muestra elige la opción “nada”.

En contraposición, el valor más bajo de la media es para *la detección de líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento* (ítem 59). Otras medias cercanas a éste valor son: *el conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza* (ítem 31), *el maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos* (ítem 6), *el maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña* (ítem 18), *el alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro* (ítem 26). Atendiendo a los porcentajes de elección la muestra responde entre un 4-18% “nada”, entre un 24-38% “algo”, entre un 38-54% “bastante” y entre un 10-20% “mucho”.

La dispersión de los datos, reflejada en los valores de las desviaciones típicas, ofrece una variabilidad que oscila entre el 0,527 (menor valor de la dispersión para la especialidad de Ed. Especial) y el 1,010 valor mínimo y máximo correspondientes a los ítems 6 y 87 respectivamente.

Los mayores valores de la desviación típica vienen a coincidir con valores bajos de la media, *el maestro ha de saber diagnosticar casos especiales* (ítem 88); *el maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores* (ítem 25); *los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión* (ítem 92); y *el maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos* (ítem 63) corroborando de esta manera la mucha dispersión en la elección de respuesta.

Por otro lado, los valores menores de la desviación típica corresponden a los siguientes ítems *las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen* (ítem 39); *el maestro*

debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña (ítem 29); *la planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia* (ítem 15); de manera generalizada éstos presentan un valor alto de la media, poniendo de manifiesto un alto consenso en la elección de respuesta que se sitúan en las opciones “bastante” y “mucho”.

2.4. Resultados y discusión de la media y desviación típica de los alumnos de Educación Física

1) Primer curso de Educación Física

En el primer curso de Educación Física se han recogido un total de 51 cuestionarios de los cuales un 68,6% han sido cumplimentados por hombres y un 31,4% por mujeres. Si atendemos a la edad el 90,2% tiene entre 18 y 20 años y tan sólo un 9,8% tiene de 21 a 23 años.

Especialidad Educación Física	1º	
VARIABLES	MEDIA	D.T.
1. El profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza	3,00	,748
2. Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal	2,55	1,026
3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	3,06	,947
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	2,96	,880
5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	2,49	,946
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	1,86	,872
7. El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	2,80	,825
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	2,67	,887
9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	2,70	,931
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	2,39	,961
11. El maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación	2,80	,857
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	1,86	,775
13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	2,82	,713
14. El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	3,10	,806
15. La planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia	3,02	,829
16. El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos	2,18	,740
17. El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas	2,70	,763
18. El maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	2,33	,766
19. El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	3,12	,887
20. El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	2,96	,720
21. El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	2,51	,880
22. El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro	2,67	,816

23. El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	3,06	,858
24.El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase	3,10	,781
25. El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	1,94	,740
26. El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro	2,34	,823
27. El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas	2,46	,813
28. Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	2,86	,783
29. El maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña	3,41	,876
30. El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	3,12	,791
31. El conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza	2,24	,839
32. Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje	2,41	,779
33. El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación	2,63	,692
34. El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	2,86	,749
35. El maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza	2,92	,786
36. El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase	2,65	,969
37.Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto	2,61	,695
38. El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado	2,45	,856
39. Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	2,84	,758
40. El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación	2,80	,872
41. El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	2,27	,723
42. La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental	2,46	,838
43. El maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	2,69	,860
44. El maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado	2,88	,773
45.Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	2,94	,835
46. El maestro debe saber cómo motivar al alumnado	3,35	,716
47. El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	3,00	,825
48. El maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase	2,84	,834
49. El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos	2,55	,901
50.El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	2,69	,860
51. El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	3,35	,770
52. El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	2,49	,834
53.El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado	2,37	,774
54. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado	2,37	,774
55. El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos	3,08	,821
56.El maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	2,43	,831
57. El maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas	3,29	,901
58. El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	3,00	,872

59. El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	2,16	,946
60. El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado	3,16	,880
61. El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos	3,06	,881
62. El maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase	3,12	,840
63. El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos	2,12	,864
64. La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida	2,67	,766
65. El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	2,73	,750
66. El maestro ha de dominar la comunicación verbal	3,27	,777
67. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	2,67	,739
68. Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos	2,90	,806
69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	2,67	,792
70. Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	2,65	,820
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	2,49	,834
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	2,31	,812
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	2,57	,781
74. El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	2,53	,731
75. El maestro educa con el ejemplo	2,59	1,004
76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	2,51	,809
77. El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	3,00	,917
78. El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes	2,96	,856
79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	2,51	,674
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	2,29	,782
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	2,43	,831
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	2,56	,837
83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	2,86	,825
84. El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	2,47	,880
85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	2,56	,907
86. El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano	2,73	,750
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	2,84	,976
88. El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales	2,45	,966
89. El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza	2,43	,944
90. El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	2,71	,729
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	2,41	,853
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	2,57	,944
93. El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación	2,49	,834
94. El maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	2,88	,791
95. El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación	3,04	,631
96. El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	2,72	,730
97. El maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	2,75	,744

98. El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes	3,12	,754
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	2,75	,744
100. El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	2,75	,913

Tabla 45. Media y Desviación Típica alumnos 1º Ed. Física

En este primer curso de la Especialidad de Educación Física observamos una estimación de los resultados que oscila entre un 3,41 y un 1,86 como valores máximo y mínimo de la media; el valor mínimo de ésta lo es de toda la especialidad de Ed. Física y uno de los más bajos de todas las especialidades.

Los valores máximos de la media se centran en las siguientes cuestiones: *el maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña, media máxima* (ítem 29), *el maestro debe saber cómo motivar al alumnado, (ítem 51) El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado* (ítem 46), *el maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas* (ítem 57) y *el maestro ha de dominar la comunicación verbal* (ítem 66). Las respuestas se concentran en las opciones “bastante”, entre un 29,4-44,1%, y “mucho”, entre un 45,1-58,8%.

Los valores mínimos de la media son para las cuestiones referidas a *el maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos* (ítem 6); *es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio* (ítem 12); *el maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento* (ítem 59); *el maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos* (ítem 63); la media más baja, con un valor de 1,86, corresponde a *el maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores* (ítem 25). Si nos centramos en el porcentaje de elección de respuestas vemos cómo la mayoría de la muestra se sitúa en las opciones “algo” (entre un 39,2-51%), “nada” (entre un 23,5-39,2%) y, en menor medida, en “bastante” (entre un 23,5-13,7%).

La desviación típica se encuadra entre un 0,631 para la cuestión referida a *el maestro ha de conocer distintas formas de evaluación* (ítem 95) en la cual se da una alta homogeneidad en la elección de respuesta por parte del alumnado ya que el 60% elige la opción “bastante” y casi un 22% la “mucho”; el valor más alto es de 1,026 para la cuestión *una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal* (ítem 2) en la cual las cuatro opciones de respuesta están casi igualadas.

Las desviaciones típicas más bajas son para las variables referidas a *el maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno* (ítem 79); *el maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación* (ítem 33); *las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto* (ítem 37); *el maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación* (ítem 13). El

alumnado se posiciona entre las opciones “algo” (entre un 29,4-39,2%) y “bastante” (entre un 49-54,9%), lo cual indica una gran homogeneidad y consistencia en las opiniones del alumnado que considera no se le ha dado en gran medida los conocimientos a los que están referidos los anteriores ítems.

Las desviaciones típicas más altas, denotando por tanto gran variabilidad de respuesta en la muestra consultada son para las siguientes cuestiones: *el maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva* (ítem 75); *el maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales* (ítem 87); *el maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase* (ítem 36); y, por último, *el maestro ha de saber diagnosticar casos especiales* (ítem 88). En las cuales las respuestas porcentualmente se reparten casi homogéneamente entre las distintas opciones sobre todo entre la opción “algo” (entre un 25,5-37,3%) y “bastante” (entre un 25,5-35,3%), eligiendo tan sólo entre un 15,7-29,4% la opción “mucho”.

2) Segundo curso de Educación Física

En el segundo curso de Educación Física se han recogido un total del 49 cuestionarios, de los cuales la mayoría los han cumplimentado hombres, un 77,6%, y tan sólo un 22,4 % han sido cumplimentados por mujeres. En cuanto a la edad la mayoría del alumnado tiene de 18 a 20 años, 63,3%, y de 21 a 23 años y más de 24 años sólo un 18,4%.

Especialidad Educación Física	2º	
	MEDIA	D.T.
Variables		
1. El profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza	3,43	,707
2. Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal	2,61	,909
3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	3,49	,617
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	3,39	,714
5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	3,06	,827
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	2,20	,889
7. El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	3,39	,702
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	3,00	,652
9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	3,35	,663
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	2,88	,807
11. El maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación	3,20	,816
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	2,94	,801
13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	3,29	,612
14. El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	3,16	,657
15. La planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la	3,41	,610

materia		
16. El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos	3,33	,689
17. El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas	3,02	,854
18. El maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	2,77	,831
19. El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	3,55	,647
20. El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	3,55	,647
21. El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	3,35	,805
22. El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro	3,12	,640
23. El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	3,16	,717
24.El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase	3,27	,736
25. El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	2,71	,935
26. El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro	2,63	,809
27. El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas	2,90	,770
28. Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	3,18	,727
29. El maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña	3,61	,606
30. El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	3,45	,542
31. El conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza	2,69	,719
32. Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje	3,00	,764
33. El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación	3,00	,791
34. El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	3,31	,719
35. El maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza	3,08	,702
36. El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase	2,88	,807
37.Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto	3,22	,654
38. El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado	2,96	,735
39. Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	3,49	,649
40. El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación	3,12	,754
41. El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	2,96	,735
42. La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental	3,06	,719
43. El maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	3,37	,668
44. El maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado	3,22	,823
45.Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	3,49	,688
46. El maestro debe saber cómo motivar al alumnado	3,62	,606
47. El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	3,59	,574
48. El maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase	3,13	,703
49. El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos	2,96	,763
50.El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	3,33	,658
51. El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	3,47	,680

52. El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	3,06	,719
53. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado	2,86	,736
54. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado	2,61	,671
55. El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos	3,55	,614
56. El maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	3,31	,748
57. El maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas	3,63	,602
58. El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	3,43	,612
59. El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	2,81	,762
60. El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado	3,63	,703
61. El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos	3,47	,649
62. El maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase	3,51	,582
63. El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos	2,60	,736
64. La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida	3,02	,692
65. El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	3,27	,785
66. El maestro ha de dominar la comunicación verbal	3,43	,707
67. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	3,04	,721
68. Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos	3,33	,658
69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	3,33	,663
70. Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	3,41	,610
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	3,14	,612
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	3,16	,746
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	3,16	,624
74. El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	3,10	,743
75. El maestro educa con el ejemplo	3,10	,823
76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	3,37	,668
77. El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	3,51	,582
78. El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes	3,29	,677
79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	3,22	,621
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	2,76	,778
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	3,04	,789
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	2,98	,758
83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	3,51	,617
84. El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	3,22	,715
85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	3,02	,854
86. El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano	2,82	,697
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	3,53	,649

88. El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales	3,14	,842
89. El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza	3,02	,803
90. El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	3,14	,707
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	3,16	,746
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	3,22	,621
93. El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación	3,00	,707
94. El maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	2,98	,777
95. El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación	3,31	,713
96. El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	3,06	,727
97. El maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	3,20	,707
98. El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes	3,43	,764
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	3,35	,663
100. El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	3,22□	,771□

Tabla 46. Media y Desviación Típica alumnos 2º Ed. Física

En el segundo curso de Educación Física las medias se sitúan entre los valores 3,63 (valor más alto en este curso y en toda la especialidad) para los ítems, *el maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado* (ítem 60) y *el maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas* (ítem 57), coincidiendo éste último con una de las desviaciones típicas más bajas, con un valor de 0,602, lo que refuerza la consistencia de ésta afirmación. El valor más bajo, un 2,20, es para *el maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos* (ítem 6) que coincide a su vez con una de las desviaciones típicas más altas.

Los ítems con medias más bajas con los referidos a *el maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos* (ítem 63); *una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal* (ítem 2), coincidiendo con una de las desviaciones típicas más altas, lo cual denota cierta dispersión en la elección de respuesta y poca consistencia; *el maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado* (ítem 54); y *el alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro* (ítem 26). Si atendemos a los porcentajes de elección de respuesta vemos como oscilan entre un 4,1-22,4% para la opción “nada”, entre un 36,7-42,9% para la opción “algo”, entre un 26,5-53,1% para la opción “bastante” y entre un 6,1-19,3% para la opción “mucho”.

Las medias más altas son para las afirmaciones referidas a *el maestro debe saber cómo motivar al alumnado* (ítem 46); *el maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña* (ítem 29); y, *el maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado* (ítem 60), ya que más de un 60% de las respuesta se sitúan en

la opción “mucho”; y, *el maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje* (ítem 47), afirmación en la cual coincide una de las desviaciones típicas más bajas ya que un 96% de las respuestas se reparten entre las opciones “bastante” y “mucho”, motivo por el que podemos decir que esta variable presenta una gran homogeneidad en la respuesta.

En cuanto a las desviaciones típicas se sitúan entre un 0,542 como valor menor y un 0,935 como mayor. Las afirmaciones con mayor desviación típica y por lo tanto menos homogeneidad en la respuesta son las siguientes: *el maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores* (ítem 25); *el maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas* (ítem 17); y, *el maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos* (ítem 85). En las que los porcentajes de respuesta se reparten por casi igual en las opciones “algo”, “bastante” y “mucho”.

En contraposición las afirmaciones con menor desviación típica y por tanto menos dispersión en la elección de respuesta del alumnado son: *el maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica* (ítem 30), *el maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase* (ítem 62); y, *el maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado* (ítem 77). En éstas los porcentajes de respuesta se sitúan principalmente entre las opciones “bastante” y “mucho”, y, por tanto, un alto ofrecimiento de estos conocimientos.

3) Tercer curso de Educación Física

En el Tercer curso de Ed. Física se han recogido un total de 46 cuestionarios, de los cuales el 50% han sido rellenados por mujeres y la otra mitad por hombres. En cuanto a la edad de la muestra, la mayoría, un 47,8%, tiene entre 21 y 23 años y un tercio entre 18 y 20 años, teniendo más de 24 años tan sólo un 19,6%.

Especialidad Educación Física	3º	
VARIABLES	MEDIA	D.T.
1. El profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza	3,13	,885
2. Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal	2,57	,807
3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	3,33	,701
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	3,15	,882
5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	2,89	,804
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	2,74	,905
7. El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	3,22	,728
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	3,13	,718

9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	2,82	,815
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	2,78	,892
11. El maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación	2,98	,745
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	2,93	,889
13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	3,31	,701
14. El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	3,28	,655
15. La planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia	3,30	,756
16. El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos	3,02	,683
17. El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas	3,20	,851
18. El maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	2,72	,911
19. El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	3,35	,766
20. El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	3,38	,777
21. El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	3,22	,786
22. El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro	3,24	,712
23. El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	3,28	,834
24. El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase	3,20	,795
25. El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	2,64	,830
26. El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro	2,43	,886
27. El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas	3,02	,830
28. Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	3,13	,749
29. El maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña	3,46	,751
30. El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	3,22	,758
31. El conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza	2,89	,784
32. Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje	2,89	,722
33. El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación	3,09	,812
34. El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	3,33	,732
35. El maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza	3,14	,795
36. El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase	3,02	,839
37. Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto	3,07	,742
38. El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado	3,00	,667
39. Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	3,33	,818
40. El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación	2,93	,963
41. El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	3,02	,774
42. La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental	3,07	,800
43. El maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	3,22	,814
44. El maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado	3,15	,842

45. Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	3,28	,720
46. El maestro debe saber cómo motivar al alumnado	3,46	,808
47. El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	3,35	,849
48. El maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase	3,00	,943
49. El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos	2,65	,822
50. El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	3,15	,842
51. El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	3,30	,813
52. El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	2,89	,924
53. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado	2,80	,806
54. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado	2,91	,839
55. El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos	3,30	,756
56. El maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	3,15	,729
57. El maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas	3,24	,705
58. El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	3,22	,728
59. El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	3,07	,837
60. El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado	3,39	,745
61. El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos	3,42	,723
62. El maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase	3,39	,774
63. El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos	2,67	,896
64. La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida	2,93	,772
65. El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	3,32	,674
66. El maestro ha de dominar la comunicación verbal	3,24	,766
67. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	2,89	,655
68. Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos	3,09	,865
69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	3,28	,688
70. Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	3,20	,749
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	3,22	,758
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	3,11	,795
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	3,09	,755
74. El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	3,13	,842
75. El maestro educa con el ejemplo	2,93	,929
76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	3,17	,769
77. El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	3,52	,658
78. El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes	3,18	,747
79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	3,17	,739
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	2,91	,661
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	2,87	,757
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	3,04	,767
83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	3,48	,590
84. El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	3,20	,719

85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	3,04	,878
86. El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano	2,85	,729
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	3,16	,861
88. El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales	2,85	,918
89. El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza	3,00	,739
90. El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	3,11	,640
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	3,04	,631
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	3,11	,849
93. El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación	2,89	,859
94. El maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	3,04	,815
95. El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación	3,13	,749
96. El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	3,07	,863
97. El maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	3,00	,760
98. El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes	3,33	,798
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	3,26	,535
100. El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	3,41	,617

Tabla 47. Media y Desviación Típica alumnos 3º Ed. Física

En el tercer curso de Educación Física los valores de las medias se sitúan entre un 3,52 y un 2,43 más alta y más baja respectivamente.

Las afirmaciones con un valor de la media más alto y por tanto más ofrecidas en opinión del alumnado, ya que más del 50% elige la opción “mucho” para designar el grado en el que se le ha ofrecido este tipo de conocimiento durante los estudios de su carrera, son las siguientes: *el maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado* (ítem 77); *el maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña* (ítem 29); *el maestro debe saber cómo motivar al alumnado* (ítem 46); *el maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos* (ítem 61); y, *el maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase* (ítem 83) en la cual se da también una de las desviaciones típicas más bajas, indicando su alta consistencia en la valoración por parte del alumnado en que se ofrece “mucho” el conocimiento al que hace referencia el ítems ya que un 50% elige esta opción y un 41,3% elige la opción “bastante”.

Las variables que obtienen un valor de la media bajo son las referidas a *el alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro* (ítem 26); *una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal* (ítem 2); *el maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores* (ítem 25); *el maestro debe ser un experto en resolución de conflictos* (ítem 49); y, *el maestro ha de*

mantener comunicación constante con las familias de los alumnos (ítem 63); ya que en éstas más del 50% de las respuestas del alumnado se concentran entre las opciones “algo” y “bastante”, quedando los extremos de la escala de valoración con menos del 20% de las respuestas.

Las desviaciones típicas se sitúan entre los valores 0,59 (valor más bajo de toda la especialidad) y 0,963. Las desviaciones típicas más altas, por tanto, con menos homogeneidad en las respuesta del alumnado, debido a que éstas se reparten casi por igual entre las opciones “algo”, “bastante” y “mucho” son: *el maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación* (ítem 40); *el maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase* (ítem 48); *el maestro educa con el ejemplo* (ítem 75); *el maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos* (ítem 52); y, *el maestro ha de saber diagnosticar casos especiales* (ítem 88).

En contraposición las afirmaciones que más homogeneidad en la elección de respuesta han obtenido, son: *los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos* (ítem 99); *el maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado* (ítem 91); *el maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos* (ítem 90); *el maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución* (ítem 14); en las cuales las respuestas se dirigen mayoritariamente a la opción “bastante” en más en más de un 55%. Otra declaración con un valor bajo de la desviación típica es para *el maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro* (ítem 67) donde el 26,1% ha elegido la opción “algo”, un 54,3% la opción “bastante” y un 15,2% “mucho”.

2.5. Resultados derivados de la media y desviación típica de los alumnos de Lengua Extranjera

1) Primer curso de Lengua Extranjera

En el primer curso de Lengua Extranjera se han recogido un total de 56 cuestionarios, un 71,4% de ellos pertenecientes a mujeres y un 28,6% a hombres. Por edades la muestra se comprende mayoritariamente entre los 18 y 20 años, con un 69,6%, entre los 21 - 23 años un 19,6% y con más de 24 años un 8,9%.

Especialidad Lengua Extranjera	1º	
Variables	MEDIA	D.T.
1. El profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza	3,43	,657
2. Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal	2,04	,894
3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	3,42	,786
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	3,04	,889

5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	2,91	,900
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	1,79	,868
7. El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	3,09	,745
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	2,61	1,039
9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	2,48	1,023
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	2,55	1,025
11. El maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación	2,68	,741
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	2,27	,700
13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	2,91	,837
14. El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	2,82	,993
15. La planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia	3,54	,687
16. El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos	2,21	,986
17. El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas	2,79	,929
18. El maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	2,77	,831
19. El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	3,07	,806
20. El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	3,29	,803
21. El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	3,00	,763
22. El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro	2,74	,782
23. El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	3,16	,890
24. El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase	2,95	,891
25. El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	2,23	,894
26. El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro	2,13	,833
27. El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas	2,48	,809
28. Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	2,87	,862
29. El maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña	3,45	,851
30. El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	3,04	,894
31. El conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza	2,54	,873
32. Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje	2,79	,780
33. El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación	2,86	,724
34. El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	3,07	,806
35. El maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza	3,00	,770
36. El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase	2,64	,868
37. Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto	2,89	,779
38. El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado	2,82	,789
39. Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	3,07	,759
40. El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su	2,91	,967

explicación		
41. El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	2,77	,853
42. La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental	2,91	,908
43. El maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	3,07	,813
44. El maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado	2,82	,905
45. Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	3,04	,738
46. El maestro debe saber cómo motivar al alumnado	3,18	,789
47. El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	2,73	,944
48. El maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase	2,91	,900
49. El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos	2,43	,931
50. El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	2,79	,909
51. El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	3,34	,900
52. El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	2,66	,815
53. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado	2,61	,888
54. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado	2,63	,926
55. El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos	3,34	,721
56. El maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	2,75	,769
57. El maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas	3,33	,747
58. El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	3,09	,793
59. El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	1,96	,981
60. El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado	3,20	,840
61. El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos	3,02	,812
62. El maestro debe favorecer un "clima" positivo para el aprendizaje en su clase	3,09	,793
63. El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos	2,25	,844
64. La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida	2,91	,837
65. El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	2,96	,808
66. El maestro ha de dominar la comunicación verbal	3,43	,628
67. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	2,79	,653
68. Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos	3,11	,652
69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	2,84	,877
70. Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	2,98	,805
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	2,69	,836
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	2,66	,880
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	2,71	,967
74. El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	2,91	,793
75. El maestro educa con el ejemplo	2,77	,853
76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	2,87	,955
77. El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	3,21	,780

78. El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes	2,93	,858
79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	2,68	,716
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	2,68	,876
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	2,73	1,008
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	2,82	,925
83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	3,18	,741
84. El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	2,82	,876
85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	2,98	,842
86. El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano	2,61	,985
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	2,84	,938
88. El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales	2,73	,981
89. El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza	2,70	,851
90. El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	2,84	1,041
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	2,79	,868
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	2,82	,993
93. El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación	2,71	,967
94. El maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	3,11	,755
95. El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación	3,18	,811
96. El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	2,86	,883
97. El maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	3,00	,894
98. El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes	3,13	,883
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	2,93	,759
100. El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	2,96	,852

Tabla 48. Media y Desviación Típica alumnos 1º Lengua Extranjera

Para el primer curso de Lengua Extranjera encontramos unos valores de la media que se sitúan entre el 1,79, valor más bajo para esta especialidad, perteneciente a *el maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos* (ítem 6) y el 3,54 de *la planificación de la enseñanza esencial para el buen desarrollo de la materia* (ítem 15), coincidiendo con uno de los valores más bajos de la desviación típica, lo que indica su consistencia y homogeneidad en la opinión de la muestra seleccionada en que se da en mucha medida el tipo de conocimiento al que hace referencia esta variable ya que un 64,3% de la muestra se sitúa en la opción en “mucho” y un 25% en la opción “bastante”.

Los valores más altos de la media son para las siguientes afirmaciones: *el maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje* (ítem 3), *el maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña* (ítem 29), el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado (ítem 51), y *el maestro ha de dominar la comunicación verbal* (ítem 66); coincidiendo esta última afirmación

con una de las desviaciones típicas más bajas ya que entre el 55,4-50% de la muestra elige la opción “mucho” y entre un 30,4-42,9% la “bastante”.

Los valores más bajos de la media, con unos valores que no superan el 2,25, son para los siguientes ítems: *una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal* (ítem 2), *el maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos* (ítem 16), *el alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro* (ítem 26), *el maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento* (ítem 59), y, *el maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos* (ítem 63).

Las desviaciones típicas para en este curso son muy altas, todas con un valor mayor de la unidad, especialmente la afirmación *el maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos* (ítem 81) que obtiene el valor máximo de dispersión, un 1,026, en esta especialidad. Las otras afirmaciones hacen referencia a *el maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes* (ítem 8), *el alumnado debe conocer la función de la autoevaluación* (ítem 9), *el conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro* (ítem 10), *el maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos* (ítem 90).

En contraposición las desviaciones típicas más bajas hacen referencia a *el profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza* (ítem 1), *los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos*(ítem 68), *el maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro* (ítem 67), debido a la homogeneidad en la elección de respuesta del alumnado en estas variables, en las dos últimas afirmaciones más de un 50% las respuestas se acumulan entre las opciones “bastante” y “mucho”.

2) Segundo curso de Lengua Extranjera

En segundo de Lengua Extranjera se han recogido un total de 68 cuestionarios, de los cuales un 73,9% son mujeres y un 24,6% hombres. En cuanto a la distribución por edades un 53% de la muestra tiene de 18 a 20 años, un 30,4% de 21 a 23 y un 15% más de 24 años.

Especialidad Lengua Extranjera	2º	
	MEDIA	D.T.
Variables		
1. El profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza	3,29	,788
2. Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal	2,59	,880
3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	3,40	,626
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	3,17	,773
5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes	3,04	,836

edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias		
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	2,26	,816
7. El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	3,17	,727
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	2,78	,850
9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	2,54	,994
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	2,79	,986
11. El maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación	2,90	,807
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	2,68	,831
13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	3,16	,678
14. El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	2,96	1,014
15. La planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia	3,34	,745
16. El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos	2,99	,782
17. El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas	3,18	,777
18. El maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	2,72	,849
19. El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	3,44	,799
20. El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	3,65	,617
21. El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	3,32	,722
22. El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro	3,09	,663
23. El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	3,35	,748
24. El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase	3,38	,734
25. El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	2,67	,780
26. El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro	2,41	,868
27. El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas	2,71	,750
28. Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	3,09	,805
29. El maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña	3,62	,597
30. El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	3,27	,730
31. El conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza	2,78	,808
32. Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje	3,06	,790
33. El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación	2,94	,784
34. El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	3,31	,697
35. El maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza	3,08	,810
36. El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase	2,60	,836
37. Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto	3,20	,739
38. El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado	3,12	,808
39. Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	3,46	,656
40. El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación	3,19	,809

41. El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	2,91	,768
42. La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental	3,07	,863
43. El maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	3,60	,579
44. El maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado	3,21	,764
45. Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	3,42	,695
46. El maestro debe saber cómo motivar al alumnado	3,53	,610
47. El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	2,99	,743
48. El maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase	3,19	,718
49. El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos	2,69	,902
50. El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	2,97	,707
51. El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	3,68	,584
52. El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	3,04	,781
53. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado	2,79	,724
54. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado	2,67	,761
55. El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos	3,49	,635
56. El maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	3,34	,686
57. El maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas	3,65	,540
58. El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	3,24	,694
59. El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	2,61	,861
60. El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado	3,46	,659
61. El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos	3,46	,632
62. El maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase	3,51	,611
63. El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos	2,97	,685
64. La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida	3,10	,849
65. El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	3,33	,721
66. El maestro ha de dominar la comunicación verbal	3,47	,634
67. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	2,87	,809
68. Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos	3,29	,734
69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	3,18	,668
70. Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	3,16	,660
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	3,03	,810
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	2,97	,828
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	2,99	,801
74. El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	2,99	,831
75. El maestro educa con el ejemplo	3,18	,886
76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	3,38	,688
77. El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	3,51	,704
78. El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes	3,19	,764

79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	3,10	,794
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	2,84	,797
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	2,99	,782
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	3,04	,742
83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	3,42	,631
84. El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	3,07	,698
85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	3,23	,710
86. El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano	2,96	,818
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	3,48	,720
88. El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales	3,03	,828
89. El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza	3,04	,742
90. El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	2,91	,781
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	3,23	,710
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	3,00	,773
93. El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación	2,88	,802
94. El maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	3,25	,793
95. El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación	3,22	,639
96. El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	3,06	,672
97. El maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	3,12	,744
98. El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes	3,46	,721
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	3,38	,599
100. El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	3,35	,682

Tabla 49. Media y Desviación Típica alumnos 2º Ed. Lengua Extranjera

En el segundo curso de Lengua Extranjera las medias se sitúan entre los valores 2,26 y 3,68 mínima y máxima respectivamente, siendo éste el mayor valor de la media para esta especialidad.

Los valores máximos de la media, que tienden a coincidir con valores bajos para la desviación típica, se centran en las siguientes afirmaciones: *el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado* (ítem 51), *el maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas* (ítem 57), *el maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido* (ítem 43), *el maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña* (ítem 29), *el maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten* (ítem 20). En todas ellas más del 65% del alumnado elige la opción “mucho” y entre un 23-57% “bastante”, lo que pone de manifiesto la facilitación del tipo de conocimiento al que hacen referencia las variables.

Por el contrario, los valores bajos de la media se refieren a los siguientes ítems: *una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal* (ítem 2), *el maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos*

(ítem 6), *el alumnado debe conocer la función de la autoevaluación* (ítem 9), *el alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro* (ítem 26), *el maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase* (ítem 36). Ninguna de las anteriores variables supera el valor 3, por lo que en opinión de los alumnos se ofrece nada-algo el tipo de conocimientos a los que hacen referencia.

En cuanto a las desviaciones típicas se sitúan entre el 1,014, valor mayor, y 0,540, valor menor que a su vez es la menor desviación típica para esta especialidad. Los mayores valores son para las variables *el alumnado debe conocer la función de la autoevaluación* (ítem 9), *el conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro* (ítem 10), *el maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución* (ítem 14), *el maestro debe ser un experto en resolución de conflictos* (ítem 49), *el maestro educa con el ejemplo* (ítem 75); porcentualmente la elección de respuesta queda de la siguiente manera: para la opción “bastante” entre un 26,4-36,2%, para la opción “mucho” entre un 20,3-42%, para la opción “algo” entre 13-33,3%, y, para la opción nada entre un 5,8-17,4% de las respuestas, como se puede ver la elección de respuesta para estas variables se distribuye casi por tercios entre las opciones 2, 3 y 4.

En contrapartida las desviaciones típicas menores son para las variables relacionadas con *el maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña* (ítem 29), *el maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido* (ítem 43), *el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado* (ítem 51), *el maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas* (ítem 57), *los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos* (ítem 99). Dándose un alto grado de homogeneidad en las respuesta del alumnado, situándose la mayoría de éstas en las opciones 3 y 4.

3) Tercer curso de Lengua Extranjera

En el tercer curso de Lengua Extranjera se han recogido un total de 57 cuestionarios, de los cuales un 71,9% los han rellenado mujeres y un 28,1% hombres. En cuanto a la edad, la mayoría de la muestra se encuentra en el intervalo de 21 a 23 años, con un 68%, seguido del intervalo por el 18 a 20, con un 14% de la muestra, y por último, un 12,3% tiene más de 24 años.

Especialidad Lengua Extranjera	3º	
VARIABLES	MEDIA	D.T.
1. El profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza	2,89	,939
2. Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal	2,25	,865
3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	3,20	,883
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	3,13	,870

5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	3,11	,880
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	2,45	1,008
7. El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	2,96	,808
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	2,84	,797
9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	2,79	,756
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	2,68	,811
11. El maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación	2,91	,786
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	2,82	,826
13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	3,07	,776
14. El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	2,96	,785
15. La planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia	3,31	,814
16. El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos	3,02	,744
17. El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas	3,11	,945
18. El maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	2,56	,846
19. El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	3,12	,847
20. El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	3,33	,771
21. El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	3,30	,844
22. El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro	3,07	,678
23. El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	3,14	,875
24. El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase	3,30	,784
25. El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	2,63	,919
26. El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro	2,53	,826
27. El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas	2,82	,685
28. Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	3,05	,840
29. El maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña	3,35	,813
30. El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	3,13	,833
31. El conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza	2,63	,899
32. Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje	3,09	,786
33. El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación	2,86	,934
34. El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	3,18	,909
35. El maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza	3,04	,963
36. El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase	2,72	,940
37. Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto	3,00	,779
38. El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado	3,09	,745
39. Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	3,20	,773
40. El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su	3,14	,841

explicación		
41. El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	2,86	,833
42. La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental	3,04	,925
43. El maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	3,18	,826
44. El maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado	3,16	,848
45. Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	3,30	,807
46. El maestro debe saber cómo motivar al alumnado	3,34	,978
47. El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	3,07	,912
48. El maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase	3,14	,943
49. El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos	2,62	1,009
50. El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	2,91	,793
51. El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	3,39	,818
52. El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	2,77	,846
53. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado	2,68	,783
54. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado	2,70	,844
55. El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos	3,23	,831
56. El maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	3,02	,935
57. El maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas	3,33	,873
58. El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	3,11	,795
59. El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	2,65	,916
60. El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado	3,30	,829
61. El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos	3,27	,863
62. El maestro debe favorecer un "clima" positivo para el aprendizaje en su clase	3,32	,869
63. El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos	2,84	1,005
64. La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida	2,96	,801
65. El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	2,96	,808
66. El maestro ha de dominar la comunicación verbal	3,25	,899
67. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	2,93	,776
68. Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos	3,07	,799
69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	3,12	,683
70. Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	2,96	,654
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	3,23	,780
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	3,05	,773
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	2,98	,820
74. El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	2,98	,774
75. El maestro educa con el ejemplo	3,14	,789
76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	3,11	,859
77. El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	3,33	,852

78. El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes	3,02	,790
79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	3,12	,781
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	2,86	,833
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	2,91	,786
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	2,93	,776
83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	3,39	,796
84. El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	3,04	,731
85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	3,11	,802
86. El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano	2,89	,779
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	3,30	,731
88. El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales	2,79	,818
89. El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza	2,91	,815
90. El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	3,05	,718
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	3,16	,751
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	2,74	,955
93. El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación	2,73	,891
94. El maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	2,96	,886
95. El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación	3,12	,825
96. El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	2,82	,848
97. El maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	2,98	,876
98. El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes	3,26	,768
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	3,18	,848
100. El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	3,25	,786

Tabla 50. Media y Desviación Típica alumnos 3º Ed. Lengua Extranjera

Para este tercer curso de Lengua Extranjera las media se sitúan entre un 2,25 y un 3,39 valor mínimo y máximo respectivamente. Los valores de las desviaciones típicas fluctúan entre un valor máximo de 1,009 y un mínimo de 0,654.

Las variables con un valor alto de la media se refieren a *el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado* (ítem 51); *el maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase* (ítem 83); *el maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña* (ítem 29); *el maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten* (ítem 20); *el maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas* (ítem 57); y, por último *el maestro debe saber cómo motivar al alumnado* (ítem 46), que obtiene a su vez una desviación típica de 0,978 lo que le convierte en una variable destacable para esta especialidad ya que la mayoría de respuestas, un 62,5%, se concentran en la opción “mucho”.

Las variables con menor valor de media son las relacionadas con *una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal* (ítem 2); *el alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro* (ítem 26); *el maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña* (ítem 18); y, finalmente, las variables *el maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos* (ítem 6) y *el maestro debe ser un experto en resolución de conflictos* (ítem 49) que a su obtiene una desviación típica muy alta, de 1,008 y 1,009 respectivamente, debido a que la mayoría de las respuestas se concentran en las opciones “nada” y “poco” lo que nos confirma que este tipo de conocimiento se ofrece en poca medida en esta especialidad.

Otras variables con un valor alto de la desviaciones típicas, en torno a la unidad, son *el maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos* (ítem 63) y *el maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza* (ítem 35).

Por otro lado, encontramos los menores valores para la desviación típicas en ítems que hacen referencia a *el conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro* (ítem 22); *el maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas* (ítem 27); *el maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad* (ítem 69); *los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje;* (ítem 70); y, *el maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos* (ítem 90).

2.6. Resultados derivados de la media y desviación típica de los alumnos de Educación Musical

1) Primer curso de Educación Musical

En el primer curso de Ed. Educación Musical se recogieron 39 cuestionarios, correspondiendo el 56,4% de éstos a hombres y el 43,6 % a mujeres. En cuanto a la edad, la muestra se caracteriza por situarse mayoritariamente en el intercalo de 18 a 20 años, con un 69,2%, aunque también hay un buen porcentaje que se sitúa de 21 a 23 años, un 25,6%, y tan sólo un 5,1% tiene más de 24 años.

Especialidad Educación Musical	1º	
	MEDIA	D.T.
VARIABLES		
1. El profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza	3,03	,903
2. Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal	2,03	,932
3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	3,21	,864
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	3,11	,966
5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes	2,54	,996

edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias		
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	1,59	,677
7. El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	2,71	,867
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	2,59	1,093
9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	2,49	1,097
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	2,29	1,037
11. El maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación	2,67	,898
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	2,18	1,036
13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	2,84	,916
14. El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	2,87	,875
15. La planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia	3,18	,766
16. El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos	2,51	,790
17. El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas	2,84	,973
18. El maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	2,61	,838
19. El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	2,92	,957
20. El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	3,21	,801
21. El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	2,72	,857
22. El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro	2,59	,880
23. El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	3,39	,790
24. El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase	3,32	,739
25. El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	2,00	,889
26. El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro	2,41	,880
27. El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas	2,54	,720
28. Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	2,77	,959
29. El maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña	3,46	,756
30. El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	3,13	,864
31. El conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza	2,51	,885
32. Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje	2,59	,910
33. El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación	2,72	,826
34. El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	2,90	,788
35. El maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza	2,85	,779
36. El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase	2,68	1,042
37. Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto	2,79	,923
38. El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado	2,54	,854
39. Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	2,95	,999
40. El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación	2,92	,900

41. El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	2,62	,847
42. La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental	2,55	,891
43. El maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	2,92	,749
44. El maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado	2,68	1,118
45. Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	2,97	,903
46. El maestro debe saber cómo motivar al alumnado	3,13	,951
47. El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	2,38	1,129
48. El maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase	2,92	,807
49. El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos	2,36	,986
50. El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	2,39	,790
51. El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	3,44	,680
52. El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	2,44	,821
53. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado	2,33	,838
54. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado	2,31	,766
55. El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos	2,95	,944
56. El maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	2,85	,961
57. El maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas	3,36	,932
58. El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	2,87	,963
59. El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	2,03	,885
60. El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado	3,24	,883
61. El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos	3,18	1,023
62. El maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase	3,18	,955
63. El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos	1,89	,798
64. La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida	2,45	,828
65. El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	2,51	,901
66. El maestro ha de dominar la comunicación verbal	3,21	,732
67. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	2,53	,762
68. Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos	3,05	,837
69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	2,71	,898
70. Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	2,58	,858
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	2,56	,940
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	2,15	,904
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	2,26	,724
74. El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	2,69	,800
75. El maestro educa con el ejemplo	2,92	,839
76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	2,56	,912
77. El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	3,16	,886
78. El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes	2,87	1,056

79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	2,41	,910
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	2,51	1,070
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	2,11	,863
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	2,43	,801
83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	2,97	,763
84. El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	2,47	,979
85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	2,85	,988
86. El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano	2,55	,828
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	2,89	1,048
88. El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales	2,64	1,013
89. El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza	2,41	,880
90. El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	2,47	,797
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	2,35	,889
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	2,76	,895
93. El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación	2,41	,832
94. El maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	2,86	,855
95. El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación	2,68	,775
96. El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	2,58	,826
97. El maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	2,70	1,077
98. El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes	2,94	1,120
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	2,43	,884
100. El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	2,63	1,101

Tabla 51. Media y Desviación Típica alumnos 1º Ed. Musical

El valor de la media en este primer curso de Ed. Musical está comprendido entre un 1,59, menor valor de la media para esta especialidad, del ítem *el maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos* (ítem 6) y un 3,46, mayor valor, del ítem *el maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña* (ítem 29).

Los ítems con un valor menor de la media, no superando el 2,05, se refieren a: *una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal* (ítem 2); *el maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores* (ítem 25); *el maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento* (ítem 59); y, *el maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos* (ítem 63); ya que en todas las anteriores afirmaciones la opción de respuesta “mucho” no supera el 11% del total de la muestra, concentrándose las respuestas mayoritariamente en las dos primeras opciones “nada”, con un 28%, y “algo”, con un 38%.

En el caso opuesto encontramos los valores más altos de la media, superando todos el 3,30, que se sitúan en los ítems relacionados con *el docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase* (ítem 24); *el maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica* (ítem 23); *el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado* (ítem 51); *el maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas* (ítem 57). En todas las anteriores variables el porcentaje de respuesta para la opción “mucho” supera el 47% y no llega a un 16% la acumulación de respuestas entre las opciones “nada” y “algo”.

Respecto a los valores de la desviación típica están comprendidos entre el 0,677 para *el maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos* (ítem 6) y el 1,129 para *el maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje* (ítem 47), variable con mayor valor tanto para este curso como para toda la especialidad.

Las afirmaciones que obtiene una desviación típica más baja, presentando mayor acuerdo en la opción de respuesta, son *el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado* (ítem 51) y, *el maestro ha de dominar la comunicación verbal* (ítem 66) dónde la mayoría de las respuesta se acumulan en la opción “bastante-mucho”. Otros valores bajos son para *el maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas* (ítem 27) y *el maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo* (ítem 73), donde mayoritariamente las respuestas se posicionan en las opciones “algo-bastante”.

En el caso contrario encontramos los ítems *el alumnado debe conocer la función de la autoevaluación* (ítem 9); *el maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado* (ítem 44); *el maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje* (ítem 47); *el maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes* (ítem 98); y, *el maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos* (ítem 100) en los que se reparten casi por igual las respuestas entre las cuatro posibles opciones, no teniendo ninguna de ellas un porcentaje menor al 14%.

2) Segundo curso de Educación Musical

En el segundo curso de Educación Musical se han recogido un total de 37 cuestionarios, de los cuales el 67,6% corresponden a hombres y el 32,4% a mujeres. En cuanto a las edades el 56,8% de la muestra tiene de 18 a 20 años, un 32,4% de 21 a 23 años, y un 8,1% más de 24 años.

Especialidad Educación Musical	2º	
VARIABLES	MEDIA	D.T.
1. El profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de	3,08	,722

enseñanza		
2. Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal	2,43	,987
3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	3,51	,692
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	3,42	,732
5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	2,97	,799
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	2,28	,882
7. El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	3,00	,926
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	2,92	,722
9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	2,53	,810
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	2,73	,838
11. El maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación	2,84	,898
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	2,70	,909
13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	2,95	,911
14. El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	2,84	,898
15. La planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia	3,24	,895
16. El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos	2,92	,862
17. El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas	2,97	,897
18. El maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	2,64	,798
19. El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	3,14	,833
20. El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	3,30	,702
21. El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	3,16	,834
22. El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro	2,59	,896
23. El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	3,22	,917
24. El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase	3,41	,701
25. El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	2,59	,762
26. El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro	2,51	,837
27. El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas	2,51	,731
28. Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	2,95	,911
29. El maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña	3,43	,801
30. El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	3,03	,726
31. El conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza	2,41	,927
32. Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje	2,70	,740
33. El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación	2,73	,932
34. El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	3,19	,776
35. El maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza	2,94	,860
36. El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase	2,62	,828
37. Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto	3,11	,737

38. El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado	2,89	,809
39. Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	3,03	,897
40. El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación	3,08	,795
41. El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	2,69	,822
42. La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental	2,97	,878
43. El maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	3,08	,759
44. El maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado	3,05	,911
45. Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	3,05	,815
46. El maestro debe saber cómo motivar al alumnado	3,46	,730
47. El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	3,03	,910
48. El maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase	3,08	,954
49. El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos	2,92	,954
50. El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	3,00	,816
51. El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	3,50	,737
52. El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	2,97	,736
53. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado	2,54	,919
54. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado	2,47	,845
55. El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos	3,22	,760
56. El maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	3,03	,747
57. El maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas	3,44	,735
58. El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	3,11	,832
59. El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	2,71	,957
60. El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado	3,31	,749
61. El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos	3,28	,779
62. El maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase	3,28	,815
63. El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos	2,75	,967
64. La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida	2,83	,697
65. El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	2,89	,747
66. El maestro ha de dominar la comunicación verbal	3,17	,737
67. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	2,86	,798
68. Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos	3,14	,899
69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	2,97	,774
70. Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	3,17	,737
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	2,86	,899
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	2,86	,899
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	2,94	,838

74. El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	2,94	,873
75. El maestro educa con el ejemplo	2,86	1,046
76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	3,23	,843
77. El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	3,33	,756
78. El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes	3,14	,833
79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	2,83	,941
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	2,97	,845
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	2,94	,791
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	2,89	,820
83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	3,08	,692
84. El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	3,11	,747
85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	2,86	,810
86. El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano	2,83	,941
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	3,03	,845
88. El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales	2,92	,770
89. El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza	3,14	,723
90. El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	3,00	,676
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	2,86	,887
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	3,03	,763
93. El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación	2,97	,857
94. El maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	3,22	,712
95. El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación	3,03	,810
96. El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	2,86	,822
97. El maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	3,00	,913
98. El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes	3,06	,715
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	3,17	,811
100. El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	3,00	,913

Tabla 52. Media y Desviación Típica alumnos 2º Ed. Musical

Los valores máximos y mínimos de la media se sitúan entre el 2,28 y 3,51 correspondiéndose a las afirmaciones *el maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos* (ítem 6), para el valor más bajo, y, *el maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje* (ítem 3), para el valor más alto de este curso y de la especialidad; ésta última además coincide con una de las desviaciones típicas más bajas, ya que principalmente el alumnado se posiciona en las opciones “bastante-mucho”, en un 71,8%, y tan sólo en un 28,2% para la opción “algo” lo que confirma, en opinión del alumnado, que se adquiere en gran medida durante el estudio de este curso el conocimiento al que hace referencia.

Los ítems que obtienen valores menores de la media son los referidos a *el conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza* (ítem 31); *el maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado* (ítem 54); *el alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro* (ítem 26); *el maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas* (ítem 27); y, *el maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña*, en los que se reparten las respuestas mayoritariamente entre la opción “algo” y “bastante”, no superando el 18% la opción “nada” ni el 16% la opción “mucho”. En la afirmación *una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal* (ítem 2) se reparten casi por igual las respuestas entre las posibles opciones motivo por el cual es una de las variables con una desviación típica de las más altas, con un valor de 0,987, mostrando el poco acuerdo en la valoración que ofrece el alumnado a la adquisición del tipo de conocimiento al que hace referencia.

Las medias más altas corresponden a las afirmaciones *el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado* (ítem 51); *el maestro debe saber cómo motivar al alumnado* (ítem 46); *el maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas* (ítem 57) y *el maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña*. Si analizamos porcentualmente la elección de respuesta de la muestra para estas variables vemos cómo más de un 46% eligen la opción “mucho” y entre un 23,1-35,9% se posicionan en la opción “bastante”.

Si atendemos a las desviaciones típicas, las afirmaciones que obtiene valores más bajos, no superando el 0,701, son: *el maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos* (ítem 90); *el maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase* (ítem 83); *la toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida* (ítem 64); y, *el docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase* (ítem 24).

Por otro lado, las afirmaciones con valores más altos de la desviación típica son: *el maestro educa con el ejemplo* (ítem 75), *el maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos* (ítem 63), *el maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento* (ítem 59), *el maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase* (ítem 48) y *el maestro debe ser un experto en resolución de conflictos* (ítem 49). Estos valores se deben al reparto de las respuestas entre las cuatro posibles opciones, ya que un 60% se posiciona entre las opciones “algo-bastante” y el resto entre las opciones “nada-mucho”, por lo que podríamos concluir que el alumnado no muestra claramente una posición sobre la adquisición de los conocimientos a los que hacen referencia las anteriores variables.

3) Tercer curso de Educación Musical

En el tercer curso de Ed. Musical se han recogido un total de 39 cuestionarios, de los cuales un 41,0% han sido respondidos por hombres y un 59,0 % por mujeres. Por edades encontramos que los alumnos se encuentran mayoritariamente entre los 18 y 20 años, un 64,1%, un tercio de la muestra entre los 21 y 23 años, y tan sólo tienen más de 24 años un 5,1%.

Especialidad Educación Musical	3º	
Variables	MEDIA	D.T.
1. El profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza	2,74	,595
2. Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal	2,53	,862
3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	2,95	,793
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	2,95	,848
5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	2,69	,800
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	2,15	,812
7. El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	2,79	,767
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	2,64	,778
9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	2,34	,745
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	2,58	,858
11. El maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación	2,76	,852
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	2,82	,790
13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	2,90	,754
14. El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	3,15	,812
15. La planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia	3,21	,695
16. El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos	2,54	,756
17. El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas	2,90	,852
18. El maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	2,21	,695
19. El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	3,18	,721
20. El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	3,18	,683
21. El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	3,03	,707
22. El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro	2,69	,655
23. El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	3,13	,801
24. El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase	3,24	,820
25. El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	2,21	,843
26. El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro	2,15	,709
27. El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas	2,79	,732
28. Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	2,82	,790

29. El maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña	3,49	,601
30. El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	2,87	,864
31. El conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza	2,15	,875
32. Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje	2,69	,766
33. El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación	2,41	,818
34. El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	2,95	,916
35. El maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza	2,56	,788
36. El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase	2,49	,790
37. Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto	2,74	,677
38. El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado	2,77	,667
39. Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	2,92	,623
40. El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación	3,03	,873
41. El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	2,69	,655
42. La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental	2,95	,647
43. El maestro ha de programar los objetivos de una materia según el nivel educativo al que vaya dirigido	3,28	,647
44. El maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado	2,72	,826
45. Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	3,08	,632
46. El maestro debe saber cómo motivar al alumnado	2,97	,986
47. El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	2,79	,695
48. El maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase	2,69	,766
49. El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos	2,51	,756
50. El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	2,56	,754
51. El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	3,44	,641
52. El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	2,79	,923
53. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado	2,26	,818
54. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado	2,33	,869
55. El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos	3,26	,595
56. El maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	2,77	,706
57. El maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas	3,23	,667
58. El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	2,92	,900
59. El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	2,38	,935
60. El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado	3,28	,826
61. El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos	3,21	,833
62. El maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase	3,31	,655
63. El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos	2,54	,682
64. La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida	2,62	,782
65. El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo	3,05	,804

programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno		
66. El maestro ha de dominar la comunicación verbal	3,10	,788
67. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	2,58	,826
68. Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos	2,95	,857
69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	2,95	,793
70. Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	2,92	,739
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	2,82	,790
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	2,72	,887
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	2,69	,766
74. El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	2,64	,843
75. El maestro educa con el ejemplo	3,03	,743
76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	3,03	,668
77. El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	3,28	,826
78. El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes	2,92	,774
79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	2,82	,721
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	2,49	,854
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	2,46	,790
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	2,69	,766
83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	3,15	,709
84. El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	2,82	,644
85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	2,85	,875
86. El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano	2,59	,715
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	3,10	,852
88. El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales	2,51	,914
89. El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza	2,55	,891
90. El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	2,77	,627
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	2,87	,833
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	2,69	,950
93. El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación	2,74	,818
94. El maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	3,05	,837
95. El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación	2,71	,768
96. El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	2,74	,785
97. El maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	2,69	,694
98. El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes	2,87	,801
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	3,03	,743
100. El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	3,08	,870

Tabla 53. Media y Desviación Típica alumnos 3º Ed. Musical

Los valores de la media están comprendidos entre el 2,15 valor menor que comparten varios ítems y el 3,49 como mayor valor. Respecto a las

desviaciones típicas los valores oscilan entre el 0,986, como mayor valor, y el 0,595, como valor menor de este curso y de toda la especialidad.

Las medias de mayor valor se centran en torno a las siguientes afirmaciones *el maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña* (ítem 29); *el maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido* (ítem 43); *el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado* (ítem 51); *el maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado* (ítem 60); *el maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase* (ítem 62); y, *el maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado* (ítem 77). Porcentualmente las respuestas en las anteriores variables se sitúan de la siguiente manera: entre un 38,5-53,8% en la opción mucho “mucho” y entre un 25,6-41,0% en la opción “bastante”, no superando 24% la opción “algo” ni el 6% la opción “nada”. Motivo por el cual podemos afirmar la importancia con que valoran el tipo de conocimiento al que hacen referencia durante los estudios del tercer curso de esta especialidad.

Las variables con menor valor de la media son las referidas a *el maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos* (ítem 6); *el alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro* (ítem 26); *el conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza* (ítem 31); *el maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña* (ítem 18); y, *el maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores* (ítem 25). La media para estas afirmaciones no supera en ningún caso el 2,5, situándose la mayoría de las respuestas en las opciones “nada”-“algo” y en ningún caso las otras dos opciones supera el 37% de elección.

Si atendemos a las desviaciones típicas es destacable el hecho de que en la afirmación *el maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña* (ítem 29) se da uno de los valores más bajos, coincidiendo con uno de los valores más altos de la media, debiéndose que más del 90% del alumnado está de acuerdo en que se les ha ofrecido “bastante-mucho” este tipo de conocimiento. Otras declaraciones que obtienen desviaciones típicas bajas son las referentes a *el profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza* (ítem 1); *el maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos* (ítem 55); *las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen* (ítem 39); y, *el maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos* (ítem 90). En todas ellas la opción “bastante” supera el 50% del total de las respuestas, lo que nos da una idea clara sobre la importancia y el acuerdo que se le da a este tipo de conocimiento.

Por en contrario, no existe acuerdo en el grado de ofrecimiento del conocimiento referido a *el maestro debe saber cómo motivar al alumnado* (ítem 46); *los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión* (ítem 92); *el maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento* (ítem 59); *el maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos* (ítem 52); *el docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza* (ítem 34); y, *el maestro ha de saber diagnosticar casos especiales* (ítem 88). Ya que en todas las anteriores afirmaciones se reparten entre las cuatro opciones posibles las respuestas confirmando poca consistencia y heterogeneidad en cuanto al valor que le conceden.

2.7. Resultados derivados de la media y desviación típica de los alumnos de Audición y Lenguaje

1) Primer curso de Audición y Lenguaje

En el primer curso de Audición y Lenguaje se han recogido un total de 39 cuestionarios, mayoritariamente de mujeres, un 87,2%, y tan sólo un 12,8% de hombres. Por edades, un 64,1% tienen entre 18 y 20 años, un 30,8% de 21 a 23 y un 5,1% más de 24 años.

Especialidad Audición y Lenguaje	1º	
	MEDIA	D.T.
Variables		
1. El profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza	2,87	,767
2. Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal	2,03	,932
3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	3,31	,766
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	3,00	,972
5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	2,67	,982
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	1,95	,887
7. El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	3,03	,811
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	2,69	,950
9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	2,71	,732
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	2,51	1,048
11. El maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación	2,46	,854
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	2,38	,782
13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	2,90	,852
14. El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	3,05	,857
15. La planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia	3,15	,779
16. El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos	2,38	,990
17. El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas	2,66	,966
18. El maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	2,53	,762

19. El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	2,90	1,046
20. El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	3,31	,731
21. El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	3,05	,804
22. El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro	2,71	,898
23. El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	3,33	,737
24.El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase	3,29	,802
25. El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	2,28	,826
26. El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro	2,42	,793
27. El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas	2,44	,754
28. Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	2,92	,957
29. El maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña	3,41	,751
30. El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	3,15	,779
31. El conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza	2,54	,884
32. Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje	2,49	,683
33. El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación	2,64	,873
34. El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	2,87	,923
35. El maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza	2,95	,759
36. El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase	2,59	,938
37.Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto	2,64	,959
38. El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado	2,74	,850
39. Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	3,08	,870
40. El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación	2,89	,981
41. El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	2,59	,966
42. La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental	2,53	,830
43. El maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	3,15	,844
44. El maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado	2,74	,993
45.Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	3,03	,972
46. El maestro debe saber cómo motivar al alumnado	3,21	,978
47. El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	2,65	1,060
48. El maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase	2,89	,798
49. El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos	2,41	,818
50.El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	2,87	,833
51. El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	3,46	,720
52. El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	2,69	,863
53.El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado	2,67	,806
54. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del	2,33	,772

alumnado		
55. El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos	3,05	,793
56. El maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	2,82	1,023
57. El maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas	3,46	,643
58. El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	3,10	,852
59. El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	2,10	,940
60. El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado	3,18	,854
61. El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos	3,23	,842
62. El maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase	3,21	,833
63. El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos	2,28	,826
64. La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida	2,64	,873
65. El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	2,64	,903
66. El maestro ha de dominar la comunicación verbal	3,18	,683
67. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	2,56	,882
68. Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos	2,97	,903
69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	2,68	,989
70. Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	2,61	,916
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	2,82	,885
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	2,46	,822
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	2,37	,819
74. El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	2,64	,903
75. El maestro educa con el ejemplo	3,18	,854
76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	2,72	,916
77. El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	3,21	,894
78. El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes	2,72	,826
79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	2,44	,788
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	2,56	,882
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	2,32	,747
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	2,33	,701
83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	2,92	,870
84. El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	2,56	,821
85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	2,95	,793
86. El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano	2,72	,724
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	3,16	,823
88. El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales	2,79	,963
89. El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza	2,65	,789
90. El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	2,47	,830
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	2,65	,889
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	2,68	,944
93. El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación	2,68	,884

94. El maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	3,16	,800
95. El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación	3,03	,833
96. El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	2,76	,683
97. El maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	2,84	1,041
98. El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes	2,97	,957
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	2,70	,968
100. El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	2,46	,931

Tabla 54. Media y Desviación Típica alumnos 1º Audición y Lenguaje

El valor de la media en el primer curso de audición y lenguaje se comprende entre el 1,95 de la variable seis y el 3,46 correspondiente a las variables cincuenta y uno y cincuenta y siete; en cuanto a la desviación típica se encuentra entre el 1,060 como valor máximo de la variable cuarenta y siete y el 0,643 como valor mínimo de correspondiente a la variable cincuenta y siete. Como se puede apreciar en la afirmación 57 se dan una de las medias más altas con una de las desviaciones típicas más bajas debido a que el 53,8% de la muestra está de acuerdo en que se reofrece en gran medida que “*el maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas*”.

Otros valores altos de la media, que superan el 3,30, son para las variables que hacen referencia a *el maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten* (ítem 20); *el maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica* (ítem 23); *el maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña* (ítem 29); y, (ítem 51). En todas las anteriores afirmaciones más del 80% de las respuestas se sitúan entre las opciones “bastante” y “mucho”.

En el lado contrario encontramos las medias más bajas, que son para las variables *una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal* (ítem 2), *el maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos* (ítem 6); *el maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores* (ítem 25); *el maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento* (ítem 59); y, *el maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos* (ítem 63). En estas afirmaciones las respuestas se sitúan mayoritariamente entre las opciones, “nada”, “algo” y “bastante”.

Respecto a los valores de la desviación típica son varias las afirmaciones que superan el valor de la unidad, las más altas de esta especialidad, porque las respuestas se reparten muy homogéneamente entre tres de las cuatro opciones posibles de respuesta. Los valores más altos son para los siguientes ítems: *el conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro* (ítem 10); *el maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla* (ítem 19); *el*

maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje (ítem 47); *el maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos* (ítem 56); y, *el maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes* (ítem 97). Podemos concluir que el conocimiento al que se refieren las anteriores afirmaciones, en el primer curso de esta especialidad, no se ofrece en gran medida o que el alumnado no tiene una posición clara con respecto a su adquisición.

En el caso contrario encontramos aquellos ítems con menor valor de desviación típica, no superando el valor de 0,702, es el caso de las afirmaciones siguientes: *el maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio* (ítem 82) y *el maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves* (ítem 96) donde más del 80% del alumnado se sitúa entre las opciones “algo” y “bastante”; para la variable *las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje* (ítem 32) la elección de respuesta se reparte entre las opciones “algo”, con un 38,5%, y “bastante”, con un 51,3%. Sin embargo en la variable *el maestro ha de dominar la comunicación verbal* (ítem 66) las respuestas se distribuyen entre las opciones “bastante”, un 51,3%, y “mucho”, un 33,3%.

2) Segundo curso de Audición y Lenguaje

En el segundo curso de la especialidad de Audición y Lenguaje se recogieron un total de 32 cuestionarios, de los cuales el 96,9% son de mujeres y tan sólo el 3,1% de hombres. Por edades, la mayoría de la muestra, un 68,8%, se encuentra comprendida entre los 18 y 20 años, entre los 21 y 23 años se encuentra un 28,1 % y tan sólo tiene más de 24 años un 3,1%.

Especialidad Audición y Lenguaje	2º	
	MEDIA	D.T.
Variables		
1. El profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza	3,00	,803
2. Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal	2,78	,792
3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	3,41	,837
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	3,03	,983
5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	2,69	,821
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	2,41	,837
7. El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	3,09	,818
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	2,66	,827
9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	2,52	,769
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	2,83	,950
11. El maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación	2,66	,865
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	2,81	,931

13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	2,94	,840
14. El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	3,06	,814
15. La planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia	3,56	,504
16. El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos	2,81	,644
17. El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas	2,75	,803
18. El maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	2,53	,842
19. El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	3,25	,762
20. El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	3,44	,840
21. El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	3,22	,751
22. El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro	3,06	,669
23. El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	3,44	,564
24. El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase	3,39	,558
25. El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	2,69	,738
26. El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro	2,84	,723
27. El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas	2,69	,644
28. Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	3,22	,608
29. El maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña	3,62	,492
30. El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	3,41	,665
31. El conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza	2,48	,851
32. Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje	3,00	,762
33. El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación	2,94	,669
34. El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	3,19	,738
35. El maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza	2,78	,870
36. El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase	2,44	,759
37. Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto	2,84	,677
38. El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado	2,94	,878
39. Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	3,34	,653
40. El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación	2,84	,767
41. El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	2,75	,803
42. La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental	2,97	,836
43. El maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	3,37	,751
44. El maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado	3,28	,683
45. Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	3,31	,644
46. El maestro debe saber cómo motivar al alumnado	3,41	,665
47. El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	3,16	,767
48. El maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase	3,19	,738

49. El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos	2,75	,803
50. El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	2,94	,759
51. El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	3,59	,499
52. El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	2,97	,782
53. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado	2,72	,888
54. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado	2,63	,871
55. El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos	3,45	,675
56. El maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	3,22	,832
57. El maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas	3,41	,615
58. El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	3,13	,619
59. El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	2,63	,793
60. El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado	3,44	,619
61. El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos	3,41	,615
62. El maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase	3,41	,615
63. El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos	2,75	,803
64. La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida	3,00	,856
65. El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	3,03	,861
66. El maestro ha de dominar la comunicación verbal	3,34	,701
67. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	2,91	,689
68. Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos	3,19	,592
69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	3,03	,595
70. Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	2,90	,746
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	2,88	,871
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	2,91	,734
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	2,81	,780
74. El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	3,03	,657
75. El maestro educa con el ejemplo	3,19	,780
76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	3,38	,660
77. El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	3,52	,570
78. El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes	3,16	,767
79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	3,06	,669
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	2,72	,813
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	2,88	,751
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	2,94	,801
83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	3,28	,634
84. El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	2,90	,790
85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	3,26	,575
86. El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano	2,90	,662
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	3,65	,608

88. El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales	3,63	,554
89. El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza	3,13	,751
90. El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	3,22	,659
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	3,13	,660
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	3,03	,933
93. El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación	3,06	,840
94. El maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	3,12	,833
95. El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación	3,16	,723
96. El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	3,06	,619
97. El maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	3,12	,793
98. El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes	3,41	,712
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	3,31	,592
100. El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	3,37	,660

Tabla 55. Media y Desviación Típica alumnos 2º Audición y Lenguaje

Los valores de la media se encuentran entre un 2,41 del ítems seis y un 3,65 del ítems ochenta y siete, siendo éste el valor más alto de toda la especialidad; la desviación típica adquiere un valor menor de 0,492 para el ítem veintinueve y un valor mayor de 0,983 para el ítem cuatro.

Las afirmaciones que presentan un valor más pequeño de la media son: *el maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos* (ítem 6); *el alumnado debe conocer la función de la autoevaluación* (ítem 9); *el maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña* (ítem 18); *el conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza* (ítem 31) y *el maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase* (ítem 36). Las respuestas se acumulan principalmente en las opciones “algo” y “bastante”, lo cual denota cierta escasez de este tipo de conocimientos.

En el lado opuesto encontramos las afirmaciones que poseen los valores más altos de la media, siendo las siguientes: *la planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia* (ítem 15); *el maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña* (ítem 29); *el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado* (ítem 51); *el maestro ha de saber diagnosticar casos especiales* (ítem 88); y, *el maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales* (ítem 87). Además, todas ellas coinciden con valores bajos en la desviación típica, ya que más del 50% de las respuesta se acumulan en la opción “mucho” y entre un 22,6-43,8% en la opción “bastante”, poniendo de relieve el alto grado de acuerdo en las respuestas, por lo que podemos concluir que el

alumnado valora que se ha ofrecido en gran medida los anteriores conocimientos.

Las variables que presentan los valores más altos de la desviación típica, debido a la gran dispersión de respuestas, son las siguientes *se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura* (ítem 4); *el conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro* (ítem 10); *los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión* (ítem 92); *es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio* (ítem 12); *el maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado* (ítem 53). En estas afirmaciones las respuestas se distribuyen entre las opciones “algo”, entre un 13,3-28,1%, “bastante”, entre un 25,8-50,0%, y “mucho”, entre el 18,8-41,9%.

3) Tercer curso de Audición y Lenguaje

En el tercer curso de la especialidad de Audición y Lenguaje se han recogido un total de 42 cuestionarios, de los cuales el 88,1% pertenecen a mujeres y el 11,9% a hombres. En cuanto a las edades, podemos ver que la mayoría de la muestra, un 57,1%, tiene entre 21 y 23 años, entre los 18 y 20 años se sitúan un 23,8%, y con más de 24 años hay un 19,0%.

Especialidad Audición y Lenguaje	3º	
Variables	MEDIA	D.T.
1. El profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza	3,10	,821
2. Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal	2,60	,767
3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	3,29	,835
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	2,93	,755
5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	2,74	,857
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	2,43	,801
7. El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	3,00	,796
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	2,74	,798
9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	2,50	,862
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	2,34	,965
11. El maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación	2,81	,804
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	2,86	,872
13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	3,02	,715
14. El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	3,26	,665
15. La planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia	3,29	,805
16. El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos	2,69	,780
17. El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas	2,90	,850
18. El maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	2,46	,897

19. El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	3,14	,899
20. El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	3,33	,650
21. El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	3,10	,878
22. El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro	2,81	,773
23. El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	3,24	,821
24.El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase	3,20	,813
25. El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	2,52	,707
26. El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro	2,50	,944
27. El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas	2,78	,909
28. Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	2,98	,790
29. El maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña	3,43	,737
30. El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	3,17	,762
31. El conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza	2,48	,751
32. Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje	2,88	,832
33. El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación	2,71	,805
34. El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	2,95	,825
35. El maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza	2,62	,764
36. El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase	2,76	,821
37.Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto	2,98	,821
38. El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado	2,81	,773
39. Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	3,07	,712
40. El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación	2,95	,882
41. El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	2,76	,759
42. La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental	2,93	,808
43. El maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	3,24	,734
44. El maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado	3,24	,790
45.Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	3,24	,830
46. El maestro debe saber cómo motivar al alumnado	3,21	,842
47. El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	3,29	,673
48. El maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase	2,93	,778
49. El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos	2,62	,795
50.El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	2,76	,759
51. El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	3,48	,671
52. El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	2,90	,656
53.El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado	2,68	,722
54. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del	2,60	,798

alumnado		
55. El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos	3,36	,727
56. El maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	3,07	,808
57. El maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas	3,31	,643
58. El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	2,98	,758
59. El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	2,45	,916
60. El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado	3,31	,749
61. El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos	3,43	,590
62. El maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase	3,43	,630
63. El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos	2,79	,842
64. La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida	3,07	,778
65. El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	3,10	,850
66. El maestro ha de dominar la comunicación verbal	3,17	,667
67. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	2,60	,798
68. Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos	3,12	,842
69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	3,00	,765
70. Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	2,90	,656
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	2,76	,726
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	2,86	,783
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	2,76	,790
74. El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	3,10	,790
75. El maestro educa con el ejemplo	3,05	,764
76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	3,21	,813
77. El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	3,33	,650
78. El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes	3,03	,620
79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	3,07	,721
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	2,79	,813
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	2,90	,726
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	2,90	,878
83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	3,29	,636
84. El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	3,12	,705
85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	3,18	,747
86. El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano	2,67	,816
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	3,56	,673
88. El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales	3,29	,774
89. El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza	3,17	,824
90. El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	3,12	,803
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	3,10	,625
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	2,83	,881
93. El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación	2,64	,821
94. El maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía,	2,81	,917

música, ciencia, actualidad, etc.)		
95. El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación	2,93	,778
96. El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	2,95	,805
97. El maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	2,90	,878
98. El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes	3,12	,812
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	3,19	,740
100. El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	3,29	,742

Tabla 56. Media y Desviación Típica alumnos 3º Audición y Lenguaje

La media está comprendida entre el 2,34 como valor mínimo del ítem diez y el 3,56 como valor máximo del ítem ochenta y siete; la desviación típica se encuentra entre el 0,590 de mínima para el ítem sesenta y uno y el 0,965 de máxima para el ítem diez nuevamente.

Es importante destacar que dos de los ítems que poseen un valor bajo de la media, *el conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro* (ítem 10) y *el maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento* (ítem 59) tienen un valor alto de la desviación típica, esto es debido a la gran dispersión que presenta el alumnado en la elección de respuesta. Otros valores mínimos de la media se centran en afirmaciones referidas a *el maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos* (ítem 6); *el maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña* (ítem 18); *el conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza* (ítem 31).

Los valores máximos de la media corresponden a ítems que tienen que ver con *el maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña* (ítem 29); *el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado* (ítem 51); *el maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos* (ítem 61); *el maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase* (ítem 62); y, *el maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales* (ítem 87).

Si atendemos a los valores de la desviación típica, las afirmaciones con un alto grado de dispersión son las referidas a *el alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro* (ítem 26); *el maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas* (ítem 27); y, *el maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)* (ítem 94). Motivo por el cual podemos decir que en éstas el alumnado no manifiesta una postura clara en cuanto al grado de ofrecimiento del conocimiento al que hacen referencia, ya que no existe unanimidad en las respuestas las cuales se reparten entre las cuatro posibles opciones de la siguiente manera: entre un 7,1-24,4% para “nada”,

entre un 24,4-38,1% para “algo”, entre un 31,0-43,9% para “bastante” y entre un 9,8-26,2% para “mucho”.

En las afirmaciones que sí se muestra cierto acuerdo, presentando valores bajos de la desviación típica, son las referidas a *el maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos* (ítem 61) y *el maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase* (ítem 62), que presentan un alto grado de acuerdo en la elección de respuesta que se concentran mayoritariamente en las en las opciones “bastante” y “mucho”. Es el mismo caso de las afirmaciones *el maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes* (ítem 78); *el maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado* (ítem 91); y, *el maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase* (ítem 83), en las cuales las respuestas se reparten principalmente entre las opciones “bastante” y “mucho”.

3. RESULTADO Y DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS DEL ALUMNADO

Éste análisis resume la relación entre las variables. Se ha utilizado el Chi-cuadrado de Pearson con el que se ha examinado la diferencia entre los valores observados y los que habrían obtenido en el supuesto de que los valores no estuvieran relacionados (Sánchez, 1985). Se pretende establecer la existencia de diferencias significativas en el conocimiento del los alumnos en relación con la pertenencia al curso y la especialidad con cada una de las variables del cuestionario.

3.1. Discusión del análisis de contingencias por curso

Con este análisis queríamos averiguar si existe alguna relación significativa entre las variables del cuestionario y el curso en el que se haya matriculado el alumno.

La tabla siguiente nos muestra los resultados, en concreto, qué variables del cuestionario se asocian significativamente con el curso en el que se encuentra matriculado el alumno.

Variables del cuestionario	Curso Matriculado
	<i>P</i>
1. El profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza	0,016*
2. Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal	0,000**

3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	0,008*
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	0,020*
5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	0,004*
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	0,000**
7. El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	0,000**
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	0,000**
9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	0,001**
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	0,005*
11. El maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación	0,025*
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	0,000**
13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	0,001**
16. El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos	0,000**
17. El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas	0,002*
19. El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	0,007**
20. El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	0,027*
21. El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	0,000**
22. El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro	0,001**
25. El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	0,000**
26. El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro	0,201
27. El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas	0,000**
28. Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	0,038*
29. El maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña	0,020*
32. Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje	0,003*
36. El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase	0,011*
37. Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto	0,000**
38. El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado	0,001*
39. Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	0,016*
40. El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación	0,019*
41. El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	0,002*
42. La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental	0,000**
43. El maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	0,004*
45. Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	0,002*
47. El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	0,000**
50. El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	0,044*
51. El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	0,009*

52. El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	0,001**
56.El maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	0,003*
57. El maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas	0,000**
58. El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	0,119
59. El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	0,000**
60. El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado	0,031*
61. El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos	0,000**
63. El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos	0,000**
65. El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	0,001**
69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	0,000**
70. Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	0,000**
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	0,016*
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	0,000**
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	0,002*
76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	0,000**
79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	0,000**
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	0,006*
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	0,000**
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	0,012*
83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	0,006*
84.El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	0,000**
85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	0,016*
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	0,000**
88. El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales	0,014*
89. El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza	0,008*
90. El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	0,000**
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	0,000**
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	0,002*
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	0,000**
100.El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	0,000**

Tabla 57. Contingencias Curso Alumnado

$P \leq 0,05$ * significativa

$P \leq 0,001$ ** especialmente significativa

A la vista de los datos, se puede afirmar que existe asociación significativa entre el curso en el que se encuentra matriculado el alumno y las variables de cuestionario. En la mayoría de los casos, concretamente, en treinta y una variables la asociación resulta significativa a un nivel de confianza

del 99%, y en treinta y cuatro de ellas la significatividad se produce a un nivel del 95%.

Analizando el cruce de las variables con el curso en el que están matriculados los alumnos, según la Chi-cuadrado, no hay relación significativa en 35 de las variables propuestas; un gran número de éstas parecen estar relacionadas con el **conocimiento didáctico general**: “el maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución”; “el maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña”; “el docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase”; “el alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro”; “el docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza”; “el maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza”; “el maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado”; “el maestro debe saber cómo motivar al alumnado”; “el maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase”; “el maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos”; “el maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase”; “la toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida”; “el maestro ha de dominar la comunicación verbal”; “el maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro”; “los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos”; “el maestro educa con el ejemplo”; “el maestro ha de mantener la atención y la motivación del Alumnado”; “el maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes”; “el maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)”; “el maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes”; “el maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes”.

Encontramos algunas otras que están íntimamente relacionadas con el **conocimiento de la materia** que se enseñan: “el maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica”; “el maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica”; “el conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza”; “el maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves”.

Por último podemos destacar otro conglomerado de variables que tienen mucho que ver con la **planificación** de la enseñanza: “la planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia”; “el maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación”; “el maestro debe ser un experto en resolución de conflictos”; “el maestro debe conocer distintas

técnicas de registros de progreso del alumnado”; “el maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado”; “el maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva”; “el maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano”; “el maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación”; “el maestro ha de conocer distintas formas de evaluación”; “el maestro ha de saber temporalizar la asignatura”.

3.2. Discusión del análisis de contingencias por especialidad

En este momento nos interesaba saber la existencia de una asociación significativa entre la especialidad en la que se haya matriculado el alumno y las variables del cuestionario. Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Variables del cuestionario	Especialidad
	<i>p</i>
1. El profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza	0,000**
2. Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal	0,013*
3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	0,021*
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	0,022*
5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	0,000**
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	0,000**
7. El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	0,001**
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	0,003*
9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	0,000**
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	0,000**
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	0,000**
13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	0,002*
14. El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	0,000**
15. La planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia	0,022*
16. El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos	0,009*
17. El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas	0,000**
19. El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	0,000**
20. El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	0,000**
21. El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	0,000**
22. El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro	0,000**
23. El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	0,005*
24. El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase	0,007*
25. El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	0,000**
26. El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro	0,000**

27. El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas	0,001**
28. Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	0,026*
30. El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	0,000**
32. Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje	0,000**
33. El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación	0,018*
34. El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	0,000**
35. El maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza	0,007*
36. El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase	0,007*
37. Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto	0,001**
38. El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado	0,001**
39. Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	0,000**
41. El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	0,013*
42. La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental	0,003*
43. El maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	0,000**
44. El maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado	0,000**
45. Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	0,000**
46. El maestro debe saber cómo motivar al alumnado	0,000**
47. El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	0,000**
48. El maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase	0,005*
49. El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos	0,000**
50. El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	0,000**
51. El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	0,007*
52. El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	0,013*
53. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado	0,000**
54. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado	0,000**
55. El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos	0,000**
56. El maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	0,000**
57. El maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas	0,040*
58. El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	0,043*
59. El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	0,021*
60. El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado	0,029*
61. El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos	0,000**
62. El maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase	0,000**
63. El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos	0,000**
64. La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida	0,000**
65. El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	0,000**
66. El maestro ha de dominar la comunicación verbal	0,001**

67.El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	0,000**
68. Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos	0,000**
69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	0,000**
70. Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	0,000**
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	0,000**
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	0,000**
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	0,000**
74. El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	0,000**
75. El maestro educa con el ejemplo	0,001**
76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	0,000**
77. El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	0,000**
78. El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes	0,000**
79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	0,000**
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	0,000**
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	0,000**
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	0,000**
83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	0,001**
84.El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	0,000**
85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	0,000**
86. El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano	0,000**
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	0,000**
88. El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales	0,000**
89. El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza	0,000**
90. El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	0,000**
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	0,000***
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	0,001**
93. El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación	0,002*
95. El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación	0,001**
96. El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	0,001**
97. El maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	0,002*
98. El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes	0,000**
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	0,000**
100.El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	0,000**

Tabla 58. Contingencias Especialidad Alumnado

$P \leq 0,05$ * significativa

$P \leq 0,001$ ** especialmente significativa

En cuanto a la asociación de la especialidad con las variables del cuestionario, según el valor del chi-cuadrado, resultan significativas un total de noventa y cuatro variables; de las cuales setenta presentan una significatividad del 99% y veinticuatro son significativas a un nivel de confianza del 95%. Comprobándose que en este análisis son muchas más las variables significativas que en el anterior, por lo que parece que el estudio de una

especialidad concreta es determinante en el conocimiento que adquiere el alumno.

De las variables que no se encuentra ninguna asociación significativa detectamos que están relacionadas, por un lado, con el *conocimiento didáctico general*: “el maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña”, “el maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)”, “el maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación”; y, de otro, con el *conocimiento de la materia* que se enseña: “el maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña”, “el conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza”, y, “el maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación”.

El alto número de asociaciones significativas dificulta extremadamente el análisis de contingencias; esto nos lleva a pensar en la posibilidad de aplicar un procedimiento que nos indique la dirección y magnitud de la relación de dependencia entre las variables del cuestionario y la especialidad que cursa el alumno. Para este cometido seleccionamos el ANOVA de un factor.

4. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE LA VARIANZA (ANOVA)

Los análisis de ANOVA de un factor, mediante el análisis de varianza, no ha proporcionado la relación de dependencia y magnitud entre las variables dependientes y una única variable independiente, que en nuestro caso es la titulación que cursa el alumno, ya que lo que nos interesaba era discriminar (del análisis de la chi cuadrado) entre qué especialidades existen diferencias.

El análisis de varianza nos permite determinar que existen diferencias entre las medias, nosotros queríamos saber qué medias eran diferentes, para lo que usamos el tipo de contraste post hoc; estas pruebas de rango identifican subconjuntos homogéneos de medias que no se diferencian entre sí, las comparaciones múltiples por parejas contrastan la diferencia entre cada pareja de medias y dan lugar a una matriz donde los asteriscos indican las medias de grupo significativamente diferentes a un nivel alfa de 0,05. La prueba post hoc que nosotros hemos utilizado es la prueba de la diferencia honestamente significativa de Tukey, que nos proporciona una tabla de análisis de varianza y contrastes robustos de igualdad de medias para cada variable dependiente, contrastes a priori especificados por el usuario y las pruebas de rango y de

comparaciones múltiples diferencia honestamente significativa de Tukey, que nos facilita el comentario de los resultados.

Las relaciones de dependencia, magnitud y dirección entre las variables del cuestionario y la pertenencia a una especialidad concreta, se recogen en la siguiente tabla.

	especialidad	Media	Desviación típica	F	Sig.	TK
V2	1	2,37	,898	4,642	,000	2≠3, 4, 7
	2	2,15	,855			
	3	2,45	,893			
	4	2,58	,917			
	5	2,32	,913			
	6	2,31	,951			
	7	2,45	,878			
	Total	2,35	,903			
V3	1	3,49	,691	2,488	,021	1≠2, 6
	2	3,26	,772			
	3	3,38	,718			
	4	3,28	,789			
	5	3,33	,773			
	6	3,22	,818			
	7	3,34	,802			
	Total	3,33	,765			
V4	1	3,20	,770	2,272	,035	1≠2
	2	2,97	,857			
	3	3,07	,753			
	4	3,16	,836			
	5	3,11	,832			
	6	3,17	,865			
	7	2,99	,885			
	Total	3,09	,830			
V5	1	3,18	,799	6,130	,000	1≠2, 4, 6, 7 5≠7
	2	2,91	,872			
	3	2,95	,888			
	4	2,82	,896			
	5	3,02	,868			
	6	2,73	,883			
	7	2,70	,897			
	Total	2,93	,878			
V6	1	2,58	,883	6,714	,000	1≠2, 4, 5, 6 3≠6
	2	2,25	,874			
	3	2,33	,924			
	4	2,25	,944			
	5	2,17	,930			
	6	1,99	,836			
	7	2,28	,883			
	Total	2,29	,909			
V7	1	3,31	,683	4,911	,000	1≠2, 6, 7
	2	3,07	,768			
	3	3,08	,886			

	4	3,13	,782			
	5	3,08	,760			
	6	2,84	,851			
	7	3,04	,796			
	Total	3,10	,788			
V8	1	3,08	,810	5,050	,000	1≠2, 3, 5, 6, 7
	2	2,75	,829			
	3	2,80	,879			
	4	2,93	,783			
	5	2,75	,897			
	6	2,71	,888			
	7	2,72	,853			
	Total	2,83	,854			
	V9	1	3,00			
2		2,66	,884			
3		2,77	,917			
4		2,96	,854			
5		2,60	,945			
6		2,48	,909			
7		2,58	,783			
Total		2,73	,899			
V10	1	2,97	,829	5,131	,000	1≠2, 4, 5, 6, 7
	2	2,63	,901			
	3	2,83	,845			
	4	2,68	,902			
	5	2,67	,950			
	6	2,54	,927			
	7	2,56	,999			
	Total	2,71	,911			
V11	1	2,88	,836	3,162	,004	4≠7, 3
	2	2,84	,802			
	3	2,68	,853			
	4	2,99	,821			
	5	2,84	,789			
	6	2,74	,873			
	7	2,64	,859			
	Total	2,82	,831			
V12	1	3,01	,852	6,370	,000	1≠2, 4, 5, 6, 7
	2	2,59	,954			
	3	2,82	,933			
	4	2,57	,963			
	5	2,61	,822			
	6	2,60	,956			
	7	2,66	,884			
	Total	2,70	,922			
V13	1	3,21	,704	5,002	,000	1≠6 2≠1, 3, 4
	2	2,90	,790			
	3	3,14	,796			
	4	3,14	,706			
	5	3,06	,760			
	6	2,91	,857			
	7	2,97	,790			
	Total	3,04	,776			

V14	1	3,17	,820	5,962	,000	2≠1, 3, 4, 7
	2	2,81	,953			
	3	3,13	,860			
	4	3,17	,705			
	5	2,91	,945			
	6	2,97	,860			
	7	3,14	,782			
	Total	3,02	,876			
V15	1	3,40	,693	4,292	,000	2≠1, 3, 5
	2	3,14	,753			
	3	3,42	,705			
	4	3,25	,748			
	5	3,38	,755			
	6	3,23	,781			
	7	3,34	,734			
	Total	3,30	,744			
V16	1	2,85	,801	2,947	,007	1≠2
	2	2,61	,897			
	3	2,86	,863			
	4	2,85	,860			
	5	2,75	,919			
	6	2,67	,817			
	7	2,63	,829			
	Total	2,74	,866			
V17	1	3,30	,715	5,769	,000	1≠2, 4, 5, 6, 7
	2	3,03	,782			
	3	3,06	,891			
	4	2,96	,846			
	5	3,02	,900			
	6	2,93	,907			
	7	2,79	,874			
	Total	3,04	,842			
V19	1	3,49	,647	6,764	,000	1≠2, 5, 6, 7 2≠4
	2	3,10	,823			
	3	3,33	,825			
	4	3,35	,788			
	5	3,21	,845			
	6	3,10	,845			
	7	3,09	,938			
	Total	3,24	,819			
V20	1	3,53	,675	9,357	,000	1, 3≠2, 4, 6 2≠5
	2	3,14	,786			
	3	3,57	,643			
	4	3,29	,749			
	5	3,43	,738			
	6	3,24	,724			
	7	3,36	,727			
	Total	3,35	,743			
V21	1	3,37	,697	6,463	,000	1≠2, 4, 6 3≠2, 4, 6
	2	3,12	,832			
	3	3,38	,768			
	4	3,02	,896			
	5	3,22	,782			

	6	2,97	,816			
	7	3,11	,803			
	Total	3,18	,809			
V22	1	3,21	,692	7,592	,000	1≠2, 5, 6, 7 6≠2, 3, 4, 5
	2	2,93	,827			
	3	3,00	,736			
	4	2,99	,763			
	5	2,97	,732			
	6	2,64	,812			
	7	2,87	,800			
	Total	2,97	,780			
V23	1	3,39	,659	3,900	,001	1≠2
	2	3,09	,839			
	3	3,32	,807			
	4	3,17	,800			
	5	3,21	,839			
	6	3,26	,832			
	7	3,34	,724			
	Total	3,24	,795			
V24	1	3,45	,610	4,800	,000	1≠2, 4
	2	3,10	,825			
	3	3,33	,770			
	4	3,18	,770			
	5	3,23	,813			
	6	3,33	,749			
	7	3,27	,735			
	Total	3,26	,767			
V25	1	2,81	,861	7,188	,000	1≠2, 4, 5, 6, 7 3≠6
	2	2,44	,893			
	3	2,69	,938			
	4	2,42	,898			
	5	2,53	,879			
	6	2,26	,875			
	7	2,48	,763			
	Total	2,53	,891			
V26	1	2,86	,831	9,623	,000	1≠2, 4, 5, 6 3≠2, 5
	2	2,37	,870			
	3	2,64	,814			
	4	2,49	,853			
	5	2,35	,856			
	6	2,38	,836			
	7	2,58	,838			
	Total	2,52	,864			
V27	1	2,96	,694	6,100	,000	1≠2, 5, 6, 7
	2	2,57	,797			
	3	2,76	,769			
	4	2,79	,835			
	5	2,67	,769			
	6	2,64	,736			
	7	2,63	,787			
	Total	2,72	,780			
V28	1	3,19	,753	4,516	,000	1≠2, 6
	2	2,85	,851			

	3	3,06	,831			
	4	3,06	,758			
	5	3,02	,837			
	6	2,86	,880			
	7	3,03	,805			
	Total	3,00	,825			
V29	1	3,57	,621	1,990	,064	1≠2
	2	3,36	,755			
	3	3,50	,728			
	4	3,50	,750			
	5	3,48	,760			
	6	3,46	,712			
	7	3,48	,679			
	Total	3,47	,720			
V30	1	3,24	,755	6,379	,000	2≠1, 3, 4, 5, 7
	2	2,91	,856			
	3	3,24	,852			
	4	3,27	,713			
	5	3,14	,815			
	6	3,03	,821			
	7	3,24	,742			
	Total	3,13	,812			
V31	1	2,71	,863	3,145	,005	1≠2, 6
	2	2,45	,873			
	3	2,56	,887			
	4	2,58	,837			
	5	2,64	,869			
	6	2,37	,894			
	7	2,52	,825			
	Total	2,55	,870			
V32	1	3,08	,787	7,249	,000	1, 3≠2, 4, 6, 7 5≠6
	2	2,81	,789			
	3	3,10	,802			
	4	2,77	,794			
	5	2,97	,806			
	6	2,65	,799			
	7	2,79	,786			
	Total	2,89	,806			
V33	1	2,90	,840	4,467	,000	2≠1, 3, 4, 5 3≠6
	2	2,64	,841			
	3	2,92	,853			
	4	2,90	,778			
	5	2,88	,815			
	6	2,62	,866			
	7	2,76	,787			
	Total	2,80	,835			
V34	1	3,34	,684	7,791	,000	1≠2, 6, 7 2≠3, 4, 5
	2	2,90	,826			
	3	3,22	,797			
	4	3,17	,759			
	5	3,19	,797			
	6	3,02	,827			
	7	3,01	,839			

	Total	3,11	,801			
V35	1	3,12	,726	4,295	,000	1≠2, 3, 6, 7
	2	2,90	,799			
	3	2,87	,847			
	4	3,05	,758			
	5	3,02	,850			
	6	2,79	,818			
	7	2,79	,797			
	Total	2,95	,804			
V36	1	2,99	,817	5,499	,000	1≠2, 5, 6, 7
	2	2,64	,902			
	3	2,90	,895			
	4	2,84	,876			
	5	2,65	,879			
	6	2,61	,890			
	7	2,64	,859			
	Total	2,75	,885			
V37	1	3,16	,703	4,747	,000	1≠2, 6, 7 2≠3
	2	2,85	,815			
	3	3,09	,847			
	4	2,97	,739			
	5	3,04	,783			
	6	2,88	,797			
	7	2,84	,844			
	Total	2,98	,795			
V38	1	3,05	,768	4,970	,000	1≠2, 6 2≠3, 5
	2	2,77	,821			
	3	3,03	,819			
	4	2,80	,788			
	5	3,02	,790			
	6	2,75	,7862			
	7	2,83	,816			
	Total	2,89	,807			
V39	1	3,31	,699	5,171	,000	2, 6≠1, 3, 5
	2	3,04	,710			
	3	3,28	,733			
	4	3,21	,785			
	5	3,26	,745			
	6	2,97	,842			
	7	3,16	,757			
	Total	3,18	,751			
V40	1	3,24	,778	2,696	,013	1≠4, 7
	2	3,05	,828			
	3	3,10	,895			
	4	2,95	,868			
	5	3,09	,866			
	6	3,02	,847			
	7	2,92	,880			
	Total	3,07	,849			
V41	1	3,00	,778	4,349	,000	1≠2, 6, 7
	2	2,67	,836			
	3	2,88	,840			
	4	2,75	,813			

	5	2,84	,814			
	6	2,68	,775			
	7	2,72	,842			
	Total	2,79	,822			
V42	1	3,11	,744	3,334	,003	1≠2, 7
	2	2,84	,851			
	3	3,00	,885			
	4	2,86	,833			
	5	3,01	,905			
	6	2,84	,830			
	7	2,81	,830			
	Total	2,93	,845			
V43	1	3,39	,682	5,331	,000	1≠2, 4, 6 2≠3
	2	3,08	,798			
	3	3,34	,785			
	4	3,09	,830			
	5	3,30	,772			
	6	3,11	,728			
	7	3,26	,773			
	Total	3,22	,777			
V44	1	3,34	,767	11,795	,000	1≠2, 5, 6 2≠3, 5 3≠4, 5, 6
	2	2,82	,961			
	3	3,39	,820			
	4	3,07	,817			
	5	3,07	,848			
	6	2,85	,970			
	7	3,09	,865			
	Total	3,08	,893			
V45	1	3,46	,653	8,320	,000	1≠2, 6 2≠3, 5 3≠6
	2	3,02	,840			
	3	3,37	,755			
	4	3,24	,779			
	5	3,26	,773			
	6	3,06	,791			
	7	3,19	,830			
	Total	3,22	,790			
V46	1	3,54	,681	5,769	,000	1≠2, 6 2≠3, 4
	2	3,19	,905			
	3	3,48	,817			
	4	3,47	,723			
	5	3,36	,806			
	6	3,20	,911			
	7	3,28	,842			
	Total	3,36	,826			
V47	1	3,25	,822	12,624	,000	1≠2, 5, 6 2≠3, 4, 7 3≠6 4≠5, 6
	2	2,76	,887			
	3	3,18	,910			
	4	3,32	,789			
	5	2,95	,869			
	6	2,75	,939			
	7	3,06	,885			
	Total	3,02	,894			
V48	1	3,20	,774	4,704	,000	1≠2, 6

	2	2,84	,891			2≠3, 5
	3	3,12	,870			
	4	2,99	,837			
	5	3,08	,867			
	6	2,91	,847			
	7	3,01	,778			
	Total	3,01	,852			
V49	1	3,01	,795	7,450	,000	1≠2, 4, 5, 6, 7
	2	2,52	,937			
	3	2,75	,924			
	4	2,72	,839			
	5	2,58	,953			
	6	2,61	,925			
	7	2,59	,813			
	Total	2,68	,904			
V50	1	3,27	,732	13,703	,000	1≠2, 3, 5, 6, 7 4≠2, 6
	2	2,68	,846			
	3	2,87	,835			
	4	3,04	,829			
	5	2,89	,809			
	6	2,68	,829			
	7	2,85	,772			
	Total	2,90	,834			
V51	1	3,61	,645	2,780	,011	1≠2, 4
	2	3,36	,817			
	3	3,47	,817			
	4	3,38	,758			
	5	3,47	,789			
	6	3,47	,677			
	7	3,52	,639			
	Total	3,46	,752			
V52	1	3,12	,766	4,575	,000	1≠2, 4, 5, 6
	2	2,77	,861			
	3	2,89	,826			
	4	2,80	,854			
	5	2,83	,836			
	6	2,74	,853			
	7	2,85	,760			
	Total	2,86	,833			
V53	1	2,96	,786	9,995	,000	1≠2, 4, 5, 6 3≠2, 6 6≠5, 7
	2	2,53	,816			
	3	2,88	,832			
	4	2,66	,794			
	5	2,69	,814			
	6	2,38	,861			
	7	2,70	,794			
	Total	2,69	,830			
V54	1	2,95	,778	9,636	,000	1≠2, 4, 6, 7 3≠2, 6, 7
	2	2,52	,844			
	3	2,85	,891			
	4	2,62	,784			
	5	2,66	,846			
	6	2,38	,829			

	7	2,53	,818			
	Total	2,65	,845			
V55	1	3,45	,701	6,974	,000	1≠2, 6 2≠3, 4, 5
	2	3,08	,829			
	3	3,44	,781			
	4	3,31	,752			
	5	3,36	,733			
	6	3,16	,787			
	7	3,29	,747			
	Total	3,29	,778			
V56	1	3,28	,699	6,226	,000	1≠2, 4, 6 3≠2, 6
	2	2,91	,789			
	3	3,20	,804			
	4	2,95	,852			
	5	3,05	,830			
	6	2,90	,817			
	7	3,04	,898			
	Total	3,05	,815			
V58	1	3,29	,730	3,105	,005	1≠2, 6
	2	3,05	,828			
	3	3,20	,822			
	4	3,21	,758			
	5	3,16	,755			
	6	2,99	,903			
	7	3,07	,749			
	Total	3,14	,796			
V59	1	2,60	,892	4,433	,000	1, 4≠2, 3
	2	2,32	,899			
	3	2,26	,958			
	4	2,67	,930			
	5	2,42	,961			
	6	2,38	,960			
	7	2,37	,909			
	Total	2,43	,933			
V60	1	3,55	,623	4,317	,000	1≠2
	2	3,22	,795			
	3	3,41	,752			
	4	3,40	,797			
	5	3,33	,780			
	6	3,29	,813			
	7	3,30	,749			
	Total	3,35	,763			
V61	1	3,56	,622	5,471	,000	1≠2, 5, 6 2≠3
	2	3,24	,799			
	3	3,49	,728			
	4	3,32	,776			
	5	3,28	,782			
	6	3,24	,877			
	7	3,36	,690			
	Total	3,35	,763			
V62	1	3,65	,551	8,578	,000	1≠2, 4, 5, 6, 7 2≠3
	2	3,22	,848			
	3	3,54	,707			

	4	3,35	,753			
	5	3,32	,788			
	6	3,27	,806			
	7	3,36	,703			
	Total	3,38	,761			
V63	1	3,11	,826	13,607	,000	1≠2, 4, 5, 6, 7 3≠2, 4, 6, 7
	2	2,63	,971			
	3	2,98	,975			
	4	2,46	,860			
	5	2,71	,888			
	6	2,41	,905			
	7	2,60	,853			
	Total	2,73	,932			
V64	1	3,19	,725	11,579	,000	1≠2, 4, 6, 7 3≠2, 4, 5, 6, 7 5≠6
	2	2,87	,844			
	3	3,31	,759			
	4	2,87	,756			
	5	3,01	,833			
	6	2,65	,783			
	7	2,91	,844			
	Total	2,98	,816			
V65	1	3,29	,748	11,381	,000	1≠2, 6, 7 2≠3, 5 3≠4, 5, 6, 7
	2	2,88	,806			
	3	3,38	,756			
	4	3,09	,776			
	5	3,10	,807			
	6	2,82	,844			
	7	2,94	,887			
	Total	3,07	,819			
V66	1	3,39	,610	3,760	,001	2≠1, 5
	2	3,13	,830			
	3	3,29	,816			
	4	3,32	,754			
	5	3,38	,746			
	6	3,18	,750			
	7	3,23	,680			
	Total	3,27	,755			
V67	1	3,01	,675	5,783	,000	1≠2, 6, 7 3≠2, 6, 7
	2	2,75	,848			
	3	3,04	,753			
	4	2,87	,719			
	5	2,86	,755			
	6	2,67	,803			
	7	2,69	,807			
	Total	2,85	,779			
V68	1	3,39	,682	7,063	,000	1≠2, 4, 6, 7 2≠3
	2	2,97	,879			
	3	3,30	,808			
	4	3,12	,796			
	5	3,17	,731			
	6	3,07	,862			
	7	3,10	,799			
	Total	3,15	,809			

V69	1	3,37	,663	12,585	,000	1≠2, 3, 4, 5, 6, 7 2≠3, 4, 5
	2	2,80	,824			
	3	3,05	,805			
	4	3,09	,777			
	5	3,04	,762			
	6	2,89	,821			
	7	2,90	,805			
	Total	3,02	,800			
V70	1	3,27	,657	9,330	,000	1≠2, 6, 7 2≠3, 4, 5
	2	2,80	,829			
	3	3,03	,797			
	4	3,08	,793			
	5	3,04	,706			
	6	2,91	,813			
	7	2,82	,782			
	Total	2,99	,784			
V71	1	3,26	,702	10,193	,000	1≠2, 4, 5, 6, 7 2≠3, 5
	2	2,75	,840			
	3	3,02	,837			
	4	2,95	,808			
	5	2,99	,832			
	6	2,75	,880			
	7	2,82	,819			
	Total	2,94	,832			
V72	1	3,17	,761	10,542	,000	1≠2, 4, 5, 6, 7 3≠2, 6 5≠6
	2	2,69	,831			
	3	3,03	,881			
	4	2,86	,870			
	5	2,89	,847			
	6	2,58	,940			
	7	2,72	,798			
	Total	2,86	,860			
V73	1	3,04	,760	8,221	,000	1≠2, 6, 7 2≠4 3≠2, 6, 7 4≠6
	2	2,68	,805			
	3	3,03	,785			
	4	2,95	,774			
	5	2,89	,876			
	6	2,63	,820			
	7	2,66	,815			
	Total	2,85	,819			
V74	1	3,15	,729	7,718	,000	1,3≠2, 6
	2	2,75	,828			
	3	3,13	,787			
	4	2,93	,817			
	5	2,97	,802			
	6	2,75	,843			
	7	2,91	,812			
	Total	2,94	,814			
V75	1	3,28	,747	4,746	,000	1≠2, 4, 6
	2	2,92	,927			
	3	3,02	,900			
	4	2,89	,941			
	5	3,04	,857			

	6	2,96	,875			
	7	3,13	,797			
	Total	3,03	,876			
V76	1	3,40	,724	9,933	,000	1≠2, 4, 5, 6, 7 3≠2, 4, 6
	2	2,93	,871			
	3	3,34	,803			
	4	3,01	,830			
	5	3,13	,863			
	6	2,93	,852			
	7	3,08	,846			
	Total	3,12	,846			
V77	1	3,49	,662	5,307	,000	2≠1, 3
	2	3,17	,831			
	3	3,53	,731			
	4	3,33	,775			
	5	3,36	,785			
	6	3,27	,817			
	7	3,36	,728			
	Total	3,34	,775			
V78	1	3,36	,716	10,258	,000	1≠2, 5, 6, 7 2≠3, 4 3≠6, 7
	2	2,86	,864			
	3	3,29	,818			
	4	3,14	,764			
	5	3,04	,813			
	6	2,99	,895			
	7	2,96	,752			
	Total	3,08	,826			
V79	1	3,28	,703	13,990	,000	1, 3≠2, 4, 5, 6, 7
	2	2,77	,895			
	3	3,25	,769			
	4	2,96	,743			
	5	2,98	,793			
	6	2,71	,881			
	7	2,85	,775			
	Total	2,97	,828			
V80	1	2,91	,729	5,736	,000	2≠1, 3, 5
	2	2,52	,855			
	3	2,88	,892			
	4	2,66	,786			
	5	2,79	,830			
	6	2,67	,947			
	7	2,70	,826			
	Total	2,72	,843			
V81	1	2,97	,755	7,590	,000	1, 3, 5≠2, 6
	2	2,60	,826			
	3	2,94	,824			
	4	2,78	,829			
	5	2,87	,867			
	6	2,51	,880			
	7	2,69	,777			
	Total	2,77	,835			
V82	1	3,07	,692	6,645	,000	1, 3≠2, 6, 7
	2	2,73	,823			

	3	3,04	,866			
	4	2,86	,811			
	5	2,93	,816			
	6	2,68	,812			
	7	2,72	,832			
	Total	2,87	,815			
V83	1	3,41	,665	5,449	,000	1≠2, 6, 7 2≠5
	2	3,12	,746			
	3	3,34	,738			
	4	3,28	,747			
	5	3,34	,724			
	6	3,09	,720			
	7	3,16	,730			
	Total	3,25	,732			
V84	1	3,15	,717	6,658	,000	1≠2, 6, 7 3≠2, 6
	2	2,78	,843			
	3	3,15	,828			
	4	2,97	,850			
	5	2,97	,785			
	6	2,81	,833			
	7	2,87	,789			
	Total	2,95	,817			
V85	1	3,21	,703	7,602	,000	1≠2, 4, 6 2≠3, 5, 7 3≠4, 6
	2	2,85	,814			
	3	3,20	,796			
	4	2,86	,896			
	5	3,11	,789			
	6	2,87	,890			
	7	3,12	,721			
	Total	3,02	,813			
V86	1	2,93	,713	3,694	,001	2≠1, 3 3≠6
	2	2,68	,907			
	3	2,97	,844			
	4	2,80	,726			
	5	2,84	,872			
	6	2,66	,833			
	7	2,75	,735			
	Total	2,80	,823			
V87	1	3,52	,692	13,820	,000	1, 3≠2, 4, 5, 6 7≠2, 6
	2	3,08	,902			
	3	3,63	,645			
	4	3,19	,881			
	5	3,23	,838			
	6	3,02	,908			
	7	3,45	,732			
	Total	3,29	,838			
V88	1	3,14	,835	9,826	,000	1, 7≠2, 4, 5, 6 3≠2, 4, 6
	2	2,70	,950			
	3	3,14	,947			
	4	2,82	,952			
	5	2,86	,892			
	6	2,71	,920			
	7	3,22	,846			

	Total	2,92	,929			
V89	1	3,12	,673	7,986	,000	1≠2, 4, 6 2≠3, 7 3≠6
	2	2,69	,900			
	3	3,06	,821			
	4	2,82	,878			
	5	2,90	,809			
	6	2,71	,895			
	7	2,98	,809			
	Total	2,89	,843			
V90	1	3,21	,728	9,011	,000	1≠2, 5, 6, 7 3≠2, 5, 6
	2	2,80	,819			
	3	3,19	,729			
	4	2,99	,721			
	5	2,92	,850			
	6	2,77	,738			
	7	2,93	,824			
	Total	2,97	,795			
V91	1	3,28	,716	11,584	,000	1≠2, 4, 6, 7 2, 6≠5, 3 3≠4
	2	2,83	,833			
	3	3,22	,865			
	4	2,87	,816			
	5	3,06	,805			
	6	2,71	,885			
	7	2,96	,755			
	Total	3,00	,830			
V92	1	3,07	,792	5,288	,000	2≠1, 3, 4
	2	2,66	,936			
	3	2,97	,912			
	4	2,97	,862			
	5	2,87	,908			
	6	2,84	,874			
	7	2,85	,914			
	Total	2,87	,897			
V93	1	3,09	,748	5,365	,000	1≠2, 4, 5, 6, 7
	2	2,68	,888			
	3	2,86	,898			
	4	2,80	,830			
	5	2,77	,887			
	6	2,72	,867			
	7	2,79	,857			
	Total	2,82	,863			
V94	1	3,15	,742	2,526	,020	1≠3
	2	2,99	,848			
	3	2,85	,880			
	4	2,97	,783			
	5	3,11	,820			
	6	3,06	,809			
	7	3,03	,857			
	Total	3,03	,822			
V95	1	3,28	,645	6,269	,000	1≠2 6≠1, 3, 4, 5
	2	3,01	,801			
	3	3,15	,802			
	4	3,17	,705			

	5	3,17	,768			
	6	2,81	,794			
	7	3,04	,775			
	Total	3,10	,766			
V96	1	3,12	,719	5,089	,000	1≠2, 6
	2	2,78	,786			
	3	2,99	,808			
	4	2,95	,791			
	5	2,92	,802			
	6	2,75	,822			
	7	2,92	,709			
	Total	2,92	,785			
V97	1	3,09	,841	4,269	,000	2≠1, 5
	2	2,76	,901			
	3	3,00	,939			
	4	2,99	,758			
	5	3,03	,836			
	6	2,81	,903			
	7	2,95	,901			
	Total	2,94	,876			
V98	1	3,35	,776	7,914	,000	2, 6≠1, 3, 4, 5
	2	2,96	,901			
	3	3,36	,843			
	4	3,30	,773			
	5	3,28	,809			
	6	2,97	,887			
	7	3,17	,844			
	Total	3,19	,851			
V99	1	3,42	,691	14,011	,000	1≠2, 4, 5, 6, 7 3≠2, 4, 6, 7 5≠2, 6
	2	2,90	,878			
	3	3,42	,780			
	4	3,11	,703			
	5	3,17	,755			
	6	2,89	,859			
	7	3,06	,812			
	Total	3,14	,813			
V100	1	3,40	,734	8,024	,000	1≠2, 4, 6, 7 3≠2, 6, 7
	2	3,04	,866			
	3	3,40	,777			
	4	3,13	,824			
	5	3,20	,786			
	6	2,92	,975			
	7	3,04	,872			
	Total	3,17	,843			

Tabla 59. ANOVA y TK alumnado

Ahora extraemos de los resultados obtenidos mediante este análisis, que detallan las relaciones de dependencia entre las variables del cuestionario y la especialidad que cursa el alumno, las relaciones de dependencia significativas:

2. “Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal” depende de la especialidad que curse el alumno, ya que se han encontrado diferencias

entre los alumnos de Ed. Primaria en relación con los alumnos de Ed. Especial, Ed. Física y Audición y Lenguaje. Los alumnos de Ed. Primaria se posicionan en la opción algo mientras que los alumnos de Ed. Especial, Ed. Física y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción bastante.

3. “El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje” depende de la especialidad que curse el alumno, ya que existen diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los alumnos de Ed. Primaria y Ed. Musical. Los alumnos de Ed. Infantil se posicionan en la opción bastante mientras que los alumnos de Ed. Primaria y Ed. Musical lo hacen en la opción algo.

4. “Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura” depende de la especialidad que curse el alumno, puesto que se han encontrado diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil y los de Ed. Primaria. Los alumnos de Ed. Infantil se sitúan en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria lo hacen en la opción mucho.

5. “El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias” depende de la especialidad que curse el alumno, encontrándose diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física, Ed. Musical y Audición y Lenguaje; y entre los alumnos de Ed. Lengua Extranjera respecto a los de Audición y Lenguaje. Los alumnos de Ed. Infantil se sitúan en la opción bastante mientras que los alumnos de Ed. Primaria, Ed. Física, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo. Los alumnos de Ed. Lengua Extranjera se posicionan en la opción bastante mientras que los de Ed. Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo.

6. “El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos” depende de la especialidad que curse el alumno, debido a que se hallan diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera y Ed. Musical; también se hallan diferencias entre los alumnos de Ed. Especial y los de Ed. Musical. Los alumnos de Ed. Infantil se ubican en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera y Ed. Musical lo hacen en la opción algo. Los alumnos de Ed. Especial se disponen en torno a la opción bastante mientras que los de Ed. Musical lo hacen en la opción algo.

7. “El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes” depende de la especialidad que curse el alumno ya que hemos

encontrado diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje. Los alumnos de Ed. Infantil se colocan en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo.

8. “El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes aprendizajes” depende de la especialidad que curse el alumno debido a las diferencias encontradas entre los alumnos de Ed. Infantil y los de Ed. Primaria, E. Especial, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje. Los alumnos de Ed. Infantil se establecen en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, E. Especial, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo.

9. “El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación” depende de la especialidad que curse el alumno, pues hemos encontrado diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil y los de Ed. Física en relación a los de Ed. Primaria, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje. Los alumnos de Ed. Infantil y los de Ed. Física se encuentran en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo.

10. “El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro” depende de la especialidad que curse el alumno ya que hemos encontrado diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil y los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje. Los alumnos de Ed. Infantil se localizan en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo.

11. “El maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación” depende de la especialidad que curse el alumno por las diferencias encontradas entre los alumnos de Ed. Especial y Audición y Lenguaje en relación con los de Ed. Física. Los alumnos de Ed. Especial y Audición y Lenguaje se encuentran en la opción algo mientras que los de Ed. Física lo hacen en la opción bastante.

12. “Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio” depende de la especialidad que curse el alumno ya que se encuentran diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje. Los alumnos de Ed. Infantil se disponen en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo.

13. “El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación” depende de la especialidad que curse el alumno atendiendo a las diferencias encontradas entre los alumnos de Ed. Musical con los de Ed. Infantil, y, entre los alumnos de Ed. Primaria en relación con los de Ed. Infantil, Ed. Especial y Ed. Física. Los alumnos de Ed. Infantil escogen la opción bastante mientras que los de Ed. Musical escogen la opción algo; por otra parte los alumnos de Ed. Primaria eligen la opción algo mientras que los de Ed. Infantil, Ed. Especial y Ed. Física eligen la opción bastante.

14. “El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución” depende de la especialidad que el alumno curse atendiendo a las diferencias encontradas entre los alumnos de Ed. Primaria en relación con los de Ed. Infantil, Ed. Especial, Ed. Física y Audición y Lenguaje. Los alumnos de Ed. Primaria se ubican en la opción algo mientras que los de Ed. Infantil, Ed. Especial, Ed. Física y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción bastante.

15. “La planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia” depende de la especialidad que el alumno curse debido a las diferencias encontradas entre los alumnos de Ed. Primaria y los de Ed. Infantil, Ed. Especial y Lengua Extranjera. Los alumnos de Ed. Primaria se sitúan en la opción bastante mientras que los de Ed. Infantil, Ed. Especial y Lengua Extranjera hacen en la opción mucho.

16. “El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos” depende de la especialidad que el alumno curse atendiendo a las diferencias encontradas entre los alumnos de Ed. Infantil y los de Ed. Primaria. Los alumnos de Ed. Infantil se posan mayoritariamente en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria los hacen en la opción algo.

17. “El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas” depende de la especialidad que curse el alumno ya que encontramos diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil y los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje. Los alumnos de Ed. Infantil se orientan principalmente en la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje los hacen en la opción bastante.

19. “El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla” depende de la especialidad que el alumno curse, ya que se dan diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje y de los alumnos de Ed. Primaria respecto a los de Ed. Física. Los alumnos de Ed. Infantil se sitúan en

la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción bastante; también los alumnos de Ed. Primaria se posicionan en la opción bastante a diferencia de los de Ed. Física que lo hacen en la opción mucho.

20. “El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten” depende de la especialidad que el alumno curse ya que existen diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil y Ed. Especial en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física y Ed. Musical; al igual que entre los alumnos de Lengua Extranjera en relación con los de Ed. Primaria. Los alumnos de Ed. Infantil y Ed. Especial se ubican en la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física y Ed. Musical lo hacen en la bastante; los alumnos de Lengua Extranjera se disponen en la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria lo hacen en la opción bastante.

21. “El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes” depende de la especialidad que curse el alumno, ya que se han encontrado diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil y Ed. Especial en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física y Ed. Musical. Los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil y Ed. Especial se disponen en torno a la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física y Ed. Musical lo hacen sobre la opción algo.

22. “El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro” depende de la especialidad que el alumno curse ya que se dan diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje, así como entre los alumnos de Ed. Musical respecto de los de Ed. Primaria, Ed. Especial, Ed. Física y Lengua Extranjera. Los alumnos de Ed. Infantil se sitúan en la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción bastante; los alumnos de Ed. Musical se ubican en la opción algo mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Especial, Ed. Física y Lengua Extranjera lo hacen en la opción bastante.

23. “El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica” depende la especialidad que curse el alumno debido a las diferencias encontradas entre los alumnos de Ed. Infantil y Ed. Primaria. Los alumnos de Ed. Infantil se orientan mayoritariamente hacia la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria lo hacen hacia la opción bastante.

24. “El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase” depende de la especialidad que el alumno curse ya que aparecen diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria y Ed. Física. Los alumnos de Ed. Infantil se ubican en la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria y Ed. Física lo hacen en la opción bastante.

25. “El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores” depende de la especialidad que curse el alumno ya que se han encontrado diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje; también existen diferencias entre los alumnos de Ed. Especial en relación con los de Ed. Musical. Los alumnos de Ed. Infantil se hallan en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo; los alumnos de Ed. Especial se disponen en la opción bastante mientras que los de Ed. Musical lo hacen en la opción algo.

26. “El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro” depende de la especialidad que el alumno curse ya que se han encontrado diferencias entre los alumnos de la especialidad de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera y Ed. Musical; también existen diferencias entre los alumnos de Ed. Especial en relación con los de Ed. Primaria y Lengua Extranjera. Los alumnos de Ed. Infantil se disponen mayoritariamente en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera y Ed. Musical lo hacen en la opción algo; los alumnos de Ed. Especial se hallan en la opción bastante mientras que los Ed. Primaria y Lengua Extranjera lo hacen en la opción algo.

27. “El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas” depende de la especialidad que curse el alumno por las diferencias encontradas entre los alumnos de las distintas especialidades; concretamente los alumnos de Ed. Infantil se sitúan en la opción bastante mientras que los alumnos de las especialidades de Ed. Primaria, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo.

28. “Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar depende de la especialidad que curse el alumno debido a las diferencias encontradas entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria y Ed. Musical. Los alumnos de Ed. Infantil se colocan en torno a la opción bastante mientras que los de las especialidades de Ed. Primaria y Ed. Musical lo hacen en torno a la opción algo.

29. “El maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña” depende de la especialidad que el alumno curse hallándose diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil y los de Ed. Primaria. Los alumnos de Ed. Infantil se ubican en la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria lo hacen en la bastante.

30. “El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica” depende de la especialidad que curse el alumno por las diferencias encontradas entre los alumnos de Ed. Primaria y los de Ed. Infantil, Ed. Especial, Ed. Física, Lengua Extranjera y Audición y Lenguaje. Los alumnos de Ed. Primaria eligen mayoritariamente la opción algo mientras que los de Ed. Infantil, Ed. Especial, Ed. Física, Lengua Extranjera y Audición y Lenguaje eligen la opción bastante.

31. “El conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza” depende de la especialidad que el alumno curse, pues se han encontrado diferencias entre los alumnos de la especialidad Ed. Infantil en relación con los de las especialidades de Ed. Primaria y Ed. Musical. Los alumnos de Ed. Infantil se disponen sobre la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria y Ed. Musical lo hacen en la opción algo.

32. “Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje” depende de la especialidad que curse el alumno ya que resultan diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil y Ed. Especial en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física, Ed. Musical y Audición y Lenguaje; también se encuentran diferencias entre los alumnos de Lengua Extranjera en relación con los de Ed. Musical. Los alumnos de Ed. Infantil y Ed. Especial se decantan mayoritariamente por la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen por la opción algo. Los alumnos de Lengua Extranjera se disponen alrededor de la opción bastante mientras que los de Ed. Musical lo hacen en la opción algo.

33. “El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación” depende de la especialidad que curse el alumno; se dan diferencias entre los alumnos de Ed. Primaria en relación con los de Ed. Infantil, Ed. Especial, Ed. Física, Lengua Extranjera. Los alumnos de Ed. Primaria se centran mayoritariamente en la opción algo mientras que los de Ed. Infantil, Ed. Especial, Ed. Física, Lengua Extranjera lo hacen en la opción bastante. Se encuentran diferencias también entre los alumnos de Ed. Especial que se

orientan en torno a la opción bastante en relación con los de Ed. Musical que lo hacen en la opción algo.

34. “El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza” depende de la especialidad que el alumno curse, encontrándose diferencias entre los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje, y, entre los alumnos de la especialidad de Ed. Primaria en relación con los de Ed. Especial, Ed. Física y Lengua Extranjera. Los alumnos de Ed. Infantil se posicionan en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje se decantan por la opción algo. Los alumnos de Ed. Primaria se centran en la opción algo mientras que los de Ed. Especial, Ed. Física y Lengua Extranjera lo hacen en la opción bastante.

35. “El maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza” depende de la especialidad que curse el alumno; se encuentran diferencias entre los alumnos de la especialidad de Ed. Infantil en relación con los de las especialidades de Ed. Primaria, Ed. Especial, Ed. Musical y Audición y Lenguaje. Los alumnos de la especialidad de Ed. Infantil se fijan en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Especial, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo.

36. “El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase” depende de la especialidad que el alumno curse por las diferencias encontradas entre los alumnos de la especialidad de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje. Los alumnos de Ed. Infantil se disponen en torno a la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo.

37. “Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto” depende de la especialidad que curse el alumno; se hallan diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje, y entre los alumnos de Ed. Primaria en relación con los de Ed. Especial. Los alumnos de Ed. Infantil se sitúan mayoritariamente en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo. Los alumnos de Ed. Primaria se ubican en la opción algo mientras que los de Ed. Especial lo hacen en la opción bastante.

38. “El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado” depende de la especialidad que el alumno curse ya que se han encontrado diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed.

Primaria y Ed. Musical; también se señalan diferencias entre los alumnos de Ed. Primaria en relación con los de Ed. Especial y Lengua Extranjera. Los alumnos de Ed. Infantil se emplazan mayoritariamente en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria y Ed. Musical lo hacen en la opción algo. Los alumnos de Ed. Primaria depositan su elección en la opción algo mientras que los de Ed. Especial y Lengua Extranjera lo hacen en la opción bastante.

39. “Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen” depende de la especialidad que el alumno curse debido a las diferencias encontradas entre los alumnos de las distintas especialidades. Los alumnos de Ed. Infantil, Ed. Especial y Lengua Extranjera se hallan en la opción mucho mientras que los de las especialidades de Ed. Primaria y Ed. Musical lo hacen en la opción bastante.

40. “El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación” depende de la especialidad que el alumno curse, pues, se encuentran diferencias entre los alumnos de la especialidad de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Física y Audición y Lenguaje. Los alumnos de Ed. Infantil se encuentran en la opción bastante mientras que los de Ed. Física y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo.

41. “El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje” depende de la especialidad que el alumno curse como muestran las diferencias encontradas entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje. Los alumnos de Ed. Infantil colocan sus respuestas en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo.

42. “La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental” depende de la especialidad que el alumno curse como confirman las diferencias encontradas entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria y Audición y Lenguaje. Los alumnos de Ed. Infantil disponen sus elecciones en torno la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria y Audición y Lenguaje lo hacen en torno a la opción algo.

43. “El maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido” depende de la especialidad que curse el alumno, ya que se hallan diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física y Ed. Musical; también se encuentran diferencias entre los alumnos de Ed. Primaria en relación con los de Ed. Especial. Las elecciones de respuesta de los alumnos de Ed. Infantil

están en torno a la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física y Ed. Musical se encuentran en la opción bastante. Los alumnos de Ed. Primaria se sitúan en la opción bastante mientras que los de Ed. Especial lo hacen en la opción mucho.

44. “El maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado” depende de la especialidad que el alumno curse. Aparecen diferencias en las respuestas de los alumnos de Ed. Infantil en relación con Ed. Primaria, Lengua extranjera y Ed. Musical; también resultan diferencias entre los alumnos de Ed. Especial en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera y Ed. Musical; y, por último, son destacables las diferencias encontradas entre los alumnos de Lengua Extranjera en relación con los de Ed. Primaria. Los alumnos de Ed. Infantil se sitúan en la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria y Ed. Musical lo hacen en la opción algo, y los de Lengua extranjera en la opción bastante. Los alumnos de Ed. Especial ubican sus respuestas en la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física y Ed. Musical lo hacen en la algo y los de Lengua Extranjera en la opción bastante.

45. “Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas” depende de la especialidad que curse el alumno como confirman las diferencias encontradas entre los alumnos de las distintas especialidades. Los alumnos de Ed. Infantil se colocan en la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria y Ed. Musical lo hacen en la opción bastante. Los alumnos de Ed. Primaria se disponen en torno a la opción bastante mientras que los de Ed. Especial y Lengua Extranjera lo hacen en la opción mucho. Los alumnos de Ed. Especial se disponen en la opción mucho mientras que los de Ed. Musical lo hacen en la opción bastante.

46. “El maestro debe saber cómo motivar al alumnado” depende de la especialidad que el alumno curse debido a las diferencias encontradas entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria y Ed. Musical, y entre los alumnos de Ed. Primaria en relación con los de Ed. Especial y Ed. Física. Los alumnos de Ed. Infantil disponen sus elecciones de respuesta en la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria y Ed. Musical lo hacen en la opción bastante. Los alumnos de Ed. Primaria se hallan principalmente en la opción bastante mientras que los de Ed. Especial y Ed. Física lo hacen en la opción mucho.

47. “El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje” depende de la especialidad que curse el alumno. Resultan diferencias significativas entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Lengua Extranjera y Ed. Musical; también se encuentran diferencias

entre los alumnos de Ed. Primaria en relación con los de Ed. Especial, Ed. Física y Audición y Lenguaje; por último, son destacables las diferencias halladas entre los alumnos de Ed. Especial en relación con los de Ed. Musical y, entre los alumnos de Ed. Física en relación con los de Lengua Extranjera y Ed. Musical. Los alumnos de Ed. Infantil se ubican en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Lengua Extranjera y Ed. Musical lo hacen en la opción algo. Los alumnos de Ed. Primaria establecen sus respuestas en la opción algo mientras que los de Ed. Especial, Ed. Física y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción bastante. Los alumnos de Ed. Especial se localizan en la opción bastante mientras que los de Ed. Musical lo hacen en la opción algo. Los alumnos de Ed. Física fijan su respuesta en la opción bastante mientras que los de Lengua Extranjera y Ed. Musical lo hacen en la opción algo.

48. “El maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase” depende de la especialidad que el alumno curse, pues se han encontrado diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria y Ed. Musical, y entre los alumnos de Ed. Primaria en relación con los de Ed. Especial y Lengua Extranjera. Las respuestas de los alumnos de Ed. Infantil se encuentran mayoritariamente en la opción bastante mientras que las de Ed. Primaria y Ed. Musical se encuentran en la opción algo. Los alumnos de Ed. Primaria eligen mayoritariamente la opción algo mientras que los de Ed. Especial y Lengua Extranjera eligen la opción bastante.

49. “El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos” depende de la especialidad que curse el alumno como confirman las diferencias encontradas en las respuestas del alumnado. Los alumnos de Ed. Infantil disponen sus respuestas en torno a la opción bastante mientras que los alumnos de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje las disponen en la opción algo.

50. “El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)” depende de la especialidad que el alumno curse, hallándose diferencias, por un lado, entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Especial, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje y, por otro, entre los alumnos de Ed. Física en relación con los de Ed. Primaria y Ed. Musical. Los alumnos de Ed. Infantil disponen sus respuestas alrededor de la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Especial, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo. Los alumnos de Ed. Física sitúan sus elecciones en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria y Ed. Musical lo hacen en la opción algo.

51. “El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado” depende de la especialidad que curse el alumno ya que se han encontrado diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria y Ed. Física. Los alumnos de Ed. Infantil se ubican en la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria y Ed. Física lo hacen en la opción bastante.

52. “El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos” depende de la especialidad que el alumno curse debido a las diferencias encontradas entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera y Ed. Musical. Los alumnos de Ed. Infantil depositan sus respuestas en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera y Ed. Musical lo hacen en la opción algo.

53. “El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado” depende de la especialidad que curse el alumno; se encuentran diferencias, por un lado, entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera y Ed. Musical, por otro, se hallan diferencias entre los alumnos de Ed. Especial en relación con los de Ed. Primaria y Ed. Musical y, finalmente, entre los alumnos de Ed. Musical en relación con los de Lengua Extranjera y Audición y Lenguaje. Los alumnos de Ed. Infantil colocan sus respuestas mayoritariamente en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física y Ed. Musical lo hacen en la opción nada y los de Lengua Extranjera en la opción algo. Los alumnos de Ed. Especial ubican sus respuestas principalmente en la opción algo mientras que los de Ed. Primaria y Ed. Musical lo hacen en la opción nada. Los alumnos de Ed. Musical posicionan sus respuestas en la opción nada mientras que los de Lengua Extranjera y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo.

54. “El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado” depende de la especialidad que el alumno curse, como indican las diferencias encontradas entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física, Ed. Musical y Audición y Lenguaje; hallándose diferencias también entre los alumnos de Ed. Especial en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje. Los alumnos de Ed. Infantil se decantan por la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo. Los alumnos de Ed. Especial sitúan sus respuestas en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo.

55. “El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos” depende de la especialidad que curse el alumno como muestran las diferencias encontradas, por un lado, entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria y Ed. Musical, y por otro, entre los alumnos de Ed. Primaria en relación con los de Ed. Especial, Ed. Física y Lengua Extranjera. Los alumnos de Ed. Infantil se centran en la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria y Ed. Musical lo hacen en la opción bastante. Los alumnos de Ed. Primaria sitúan sus respuestas en torno a la opción bastante mientras que los de Ed. Especial, Ed. Física y Lengua Extranjera lo hacen en la opción mucho.

56. “El maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos” depende de la especialidad que el alumno curse, encontrándose diferencias por un lado entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física y Ed. Musical, y por otro, entre los alumnos de Ed. Especial en relación con los de Ed. Primaria y Ed. Musical. Los alumnos de Ed. Infantil se posicionan en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física y Ed. Musical lo hacen en la opción algo. Los alumnos de Ed. Especial ubican sus respuestas en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria y Ed. Musical lo hacen en la opción algo.

58. “El maestro ha de saber temporalizar la asignatura” depende de la especialidad que curse el alumno, como indican las diferencias encontradas en las respuestas de los alumnos de la especialidad de Ed. Infantil en relación con los de las especialidades de Ed. Primaria y Ed. Musical. Los alumnos de Ed. Infantil sitúan sus respuestas en la opción mucho, mientras que los de Ed. Primaria y Ed. Musical la sitúan en la opción bastante.

59. “El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento” depende de la especialidad que el alumno curse, encontrándose diferencias entre los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil y Ed. Física en relación con los de Ed. Primaria y Ed. Especial. Los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil y Ed. Física depositan sus respuestas en la opción algo mientras que los de Ed. Primaria y Ed. Especial lo hacen en la opción poco.

60. “El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado” depende de la especialidad que curse el alumno, pues se hallan diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria. Los alumnos de Ed. Infantil sitúan sus respuestas en la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria lo hacen en la opción bastante.

61. “El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos” depende de la especialidad que el alumno curse, encontrándose diferencias por un lado, entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Lengua Extranjera y Ed. Musical y, por otro, entre los alumnos de Ed. Primaria en relación con los de Ed. Especial. Los alumnos de Ed. Infantil sitúan sus elecciones de respuesta en la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria, Lengua Extranjera y Ed. Musical lo hacen en la opción bastante. Los alumnos de Ed. Primaria se posicionan en la opción bastante mientras que los de Ed. Especial lo hacen en la opción mucho.

62. “El maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase” depende de la especialidad que curse el alumno como muestran las diferencias encontradas entre los alumnos de la especialidad de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje; así como las encontradas entre los alumnos de Ed. Primaria en relación con los de Ed. Especial. Los alumnos de Ed. Infantil se ubican mayoritariamente en la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción bastante. Los alumnos de Ed. Primaria se colocan preferentemente en la opción bastante mientras que los de Ed. Especial lo hacen en la opción mucho

63. “El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos” depende de la especialidad que el alumno curse. Se encuentran diferencias, por una parte, entre los alumnos de la especialidad de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje, y por otra parte, entre los alumnos de Ed. Especial en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera y Audición y Lenguaje. Los alumnos de Ed. Infantil sitúan sus respuestas en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo. Los alumnos de Ed. Especial reúnen sus respuestas en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo.

64. “La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida” depende de la especialidad que curse el alumno, pues se encuentran diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física, Ed. Musical y Audición y Lenguaje; también se hallan diferencias entre los alumnos de Ed. Especial en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje; y, por último, se encuentran diferencias entre los alumnos de Lengua Extranjera

en relación con los de Ed. Especial y Ed. Musical. Los alumnos de Ed. Infantil reúnen sus respuestas en la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo. Los alumnos de Ed. Especial ubican sus respuestas en torno a la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo y Lengua Extranjera en la opción bastante. Por último, los alumnos de Lengua Extranjera disponen sus respuestas en torno a la opción bastante mientras que los de Ed. Especial lo hacen en la opción mucho y los de Ed. Musical lo hacen en la opción algo.

65. “El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno” depende de la especialidad que curse el alumno. Se encuentran diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje; también se encuentran diferencias entre los alumnos de Ed. Especial en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje; por último, se hallan diferencias entre los alumnos de Ed. Primaria en relación con los de Lengua Extranjera. Los alumnos de Ed. Infantil disponen sus respuestas alrededor de la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo. Por otro lado, los alumnos de Ed. Especial concentran sus respuestas en la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo y los de Ed. Física y Lengua Extranjera en la opción bastante. Por último, los alumnos de Ed. Primaria colocan sus respuestas en la opción algo mientras que los de Lengua Extranjera lo hacen en la opción bastante.

66. “El maestro ha de dominar la comunicación verbal” depende de la especialidad que el alumno curse ya que existen diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil y Lengua Extranjera en relación con los de Ed. Primaria. Los alumnos de Ed. Infantil y Lengua Extranjera disponen sus elecciones de respuesta alrededor de la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria lo hacen en la opción bastante.

67. “El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro” depende de la especialidad que curse el alumno debido a las diferencias encontradas entre los alumnos de Ed. Infantil y Ed. Especial en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje. Los alumnos de Ed. Infantil y Ed. Especial ubican sus respuestas en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo.

68. “Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos” depende de la especialidad que curse el alumno. Se hallan diferencias, por un lado, entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física, Ed. Musical y Audición y Lenguaje, y, por otro, entre los alumnos de Ed. Primaria en relación con los de Ed. Especial. Los alumnos de Ed. Infantil reposicionan en la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción bastante. Los alumnos de Ed. Primaria se ubican en torno a la opción bastante mientras que los de Ed. Especial lo hacen en la mucho.

69. “El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad” depende de la especialidad que el alumno curse, pues se han encontrado diferencias, por un lado, entre los alumnos de la especialidad de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Especial, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje, y, por otro, entre los alumnos de Ed. Primaria en relación con los de Ed. Especial, Ed. Física y Lengua Extranjera. Los alumnos de Ed. Infantil disponen sus respuestas alrededor de la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo, y los de Ed. Especial, Ed. Física, Lengua Extranjera en la opción bastante. Los alumnos de Ed. Primaria disponen sus respuestas alrededor de la opción algo mientras que los de Ed. Especial, Ed. Física, Lengua Extranjera lo hacen en la opción bastante.

70. “Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje” depende de la especialidad que curse el alumno ya que se han encontrado diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria Ed. Musical y Audición y Lenguaje, así como entre los alumnos de Ed. Primaria en relación con los de Ed. Especial, Ed. Física y Lengua Extranjera. Las respuestas de los alumnos de Ed. Infantil se encuentran mayoritariamente en la opción mucho mientras que las de los de Ed. Primaria Ed. Musical y Audición y Lenguaje se encuentran en la opción algo. Los alumnos de Ed. Primaria ubican sus elecciones de respuesta en torno a la opción algo mientras que los de Ed. Especial, Ed. Física y Lengua Extranjera lo hacen en la opción bastante.

71. “El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad” depende de la especialidad que el alumno curse debido a las diferencias encontradas entre los alumnos de las distintas especialidades. Los alumnos de Ed. Infantil localizan sus respuestas en la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo y los de Lengua Extranjera lo hacen en la opción bastante. Los alumnos de Ed. Primaria posicionan sus elecciones en torno a la opción algo

mientras que los de Ed. Especial y Lengua Extranjera lo hacen en la opción bastante.

72. “El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos” depende de la especialidad que curse el alumno como muestran las diferencias encontradas en las respuestas de los alumnos de las distintas especialidades. Los alumnos de Ed. Infantil disponen sus respuestas en torno a la opción mucho mientras que los alumnos de Ed. Primaria, Ed. Física, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo y los de Lengua Extranjera en la opción bastante. Los alumnos de Ed. Especial sitúan sus respuestas mayoritariamente en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria y Ed. Musical lo hacen en la opción algo. Los alumnos de Lengua Extranjera ubican sus elecciones de respuestas en la opción bastante mientras que los de Ed. Musical lo hacen en la opción algo.

73. “El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo” depende de la especialidad que el alumno curse, ya que se encuentran diferencias, por una parte, entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje; por otra, entre los alumnos de Ed. Primaria y Ed. Musical en relación con los de Ed. Física; y, finalmente, entre los alumnos de Ed. Especial en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje. Los alumnos de Ed. Infantil orientan sus respuestas hacia la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo. Los alumnos de Ed. Primaria y Ed. Musical depositan sus respuestas en la opción algo mientras que los de Ed. Física lo hacen en la opción bastante. Las respuestas de los alumnos de Ed. Especial se hallan principalmente en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo.

74. “El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva” depende de la especialidad que curse el alumno, pues se encuentran diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil y Ed. Especial relación con los de Ed. Primaria y Ed. Musical. Las respuestas de los alumnos de Ed. Infantil y Ed. Especial se encuentran principalmente en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria y Ed. Musical lo hacen en la opción algo.

75. “El maestro educa con el ejemplo” depende de la especialidad que el alumno curse, como muestran las diferencias halladas entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física y Ed. Musical. Los alumnos de Ed. Infantil colocan sus repuestas en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física y Ed. Musical lo hacen en la opción algo.

76. “El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje”, depende de la especialidad que curse el alumno, por las diferencias encontradas, por una parte, entre los alumnos de la especialidad de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje; y por otra, entre los de Ed. Especial en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física y Ed. Musical. Los alumnos de Ed. Infantil disponen sus respuestas en torno a la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción bastante. Los alumnos de Ed. Especial emplazan sus respuestas en la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física y Ed. Musical lo hacen en la opción bastante.

77. “El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado”, depende de la especialidad que el alumno curse, como demuestran las diferencias en las respuestas de los alumnos de Ed. Infantil y Ed. Especial en relación con los Ed. Primaria. Las respuestas de los alumnos de Ed. Infantil y Ed. Especial se ubican en la opción mucho mientras que los Ed. Primaria lo hacen en la opción bastante.

78. “El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes” depende de la especialidad que curse el alumno, ya que se encuentran diferencias en las respuestas de los alumnos de las diferentes especialidades. Los alumnos de Ed. Infantil se posicionan en la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción bastante. Los alumnos de Ed. Primaria sitúan sus respuestas en la opción bastante mientras que los de Ed. Especial y Ed. Física lo hacen en la opción mucho. Los alumnos de Ed. Especial se hallan mayoritariamente en la opción mucho mientras que los de Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción bastante.

79. “El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno”, depende de la especialidad que el alumno curse, ya que se encuentran diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil y Ed. Especial en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje. Los alumnos de Ed. Infantil y Ed. Especial establecen sus respuestas en la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción bastante.

80. “El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales”, depende de la especialidad que curse el alumno, ya que se encuentran diferencias entre los alumnos de Ed. Primaria en relación con Ed. Infantil, Ed. Especial y Lengua Extranjera. Los alumnos de Ed. Primaria colocan sus

respuestas en la opción algo mientras que los de Ed. Infantil, Ed. Especial y Lengua Extranjera lo hacen en la opción bastante.

81. “El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos”, depende de la especialidad que el alumno curse, por las diferencias encontradas entre los alumnos de Ed. Infantil, Ed. Especial y Lengua Extranjera en relación con los de Ed. Primaria y Ed. Musical. Los alumnos de Ed. Infantil, Ed. Especial y Lengua Extranjera instalan sus respuestas en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria y Ed. Musical lo hacen en la opción algo.

82. “El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio”, depende de la especialidad que curse el alumno pues se hallan diferencias entre los alumnos de Ed. Infantil y Ed. Especial en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje. Los alumnos de Ed. Infantil y Ed. Especial reúnen sus respuestas en torno a la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo.

83. “El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase” depende de la especialidad que el alumno curse como muestran las diferencias encontradas, por un lado, entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje y, por otro, entre los alumnos de Ed. Primaria en relación con los de Lengua Extranjera. Los alumnos de Ed. Infantil depositan sus respuestas mayoritariamente en la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción bastante. Los alumnos de Ed. Primaria emplazan sus respuestas en la opción bastante mientras que los de Lengua Extranjera lo hacen en la opción mucho.

84. “El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno” depende de la especialidad que curse el alumno. Se encuentran diferencias, de una parte, entre los alumnos de la especialidad de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje y, de otra, entre los alumnos de Ed. Especial en relación con los de Ed. Primaria y Ed. Musical. Los alumnos de Ed. Infantil localizan sus respuestas en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo. Los alumnos de Ed. Especial disponen sus respuestas alrededor de la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria y Ed. Musical lo hacen en la opción algo.

85. “El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos” depende de la especialidad que el alumno curse como muestran

las diferencias encontradas entre los alumnos de diferentes especialidades. Las respuestas de los alumnos de Ed. Infantil se encuentran mayoritariamente en la opción bastante mientras que las de los alumnos de Ed. Primaria, Ed. Física y Ed. Musical se encuentran en la opción algo. Los alumnos de Ed. Primaria se establecen en la opción algo mientras que los alumnos de Ed. Especial, Lengua Extranjera y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción bastante. Los alumnos de Ed. Especial emplazan sus respuestas en la opción bastante mientras que los de Ed. Física y Ed. Musical lo hacen en la opción algo.

86. “El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano”, depende de la especialidad que curse el alumno debido a las diferencias encontradas, por un lado, entre los alumnos de Ed. Primaria en relación con los de Ed. Infantil y Ed. Especial y, por otro, entre los alumnos de Ed. Especial en relación con los de Ed. Musical. Los alumnos de Ed. Primaria depositan sus respuestas en la opción algo mientras que los de Ed. Infantil y Ed. Especial lo hacen en la opción bastante. Los alumnos de Ed. Especial ubican sus respuestas principalmente en la opción bastante mientras que los de Ed. Musical lo hacen en la opción algo.

87. “El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales” depende de la especialidad que el alumno curse, como demuestran las diferencias encontradas entre los alumnos de las distintas especialidades. Los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil y Ed. Especial colocan sus respuestas en torno a la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera y Ed. Musical lo hacen en la opción bastante. Los alumnos de la especialidad de Audición y Lenguaje establecen sus respuestas mayoritariamente en la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria y Ed. Musical lo hacen en la opción bastante.

88. “El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales” depende de la especialidad que curse el alumno, ya que se encuentra una relación de dependencia entre la variable y las distintas especialidades. Los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil y Audición y Lenguaje depositan sus respuestas principalmente en la opción bastante mientras que los alumnos de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera y Ed. Musical lo hacen en la opción algo. Los alumnos de Ed. Especial se localizan alrededor de la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física y Ed. Musical lo hacen en la opción algo.

89. “El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza” depende de la especialidad que el alumno curse como destacan las diferencias encontradas en las respuestas de los alumnos de las distintas especialidades. Los alumnos de Ed. Infantil depositan sus respuestas en la opción bastante mientras que los de

Ed. Primaria, Ed. Física y Ed. Musical lo hacen en la opción algo. Los alumnos de Ed. Primaria ubican sus respuestas en la opción algo mientras que los de Ed. Especial y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción bastante. Los alumnos de Ed. Especial posicionan sus respuestas en la opción bastante mientras que los de Ed. Física y Ed. Musical lo hacen en la opción algo.

90. “El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos” depende de la especialidad que curse el alumno como revelan las diferencias encontradas, de una parte, entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje y, de otra, entre los alumnos de Ed. Especial en relación con los de Ed. Primaria, Lengua Extranjera y Ed. Musical. Las respuestas de los alumnos de Ed. Infantil se hallan principalmente en la opción bastante mientras que las de Ed. Primaria, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo. De igual manera las respuestas de los alumnos de los Ed. Especial se encuentran en la opción bastante mientras que las de Ed. Primaria, Lengua Extranjera y Ed. Musical lo hacen en la opción algo.

91. “El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado” depende de la especialidad que el alumno curse, por las diferencias encontradas en las respuestas de los alumnos de las distintas especialidades. Los alumnos de Ed. Infantil disponen sus respuestas en torno a la opción mucho mientras que los alumnos de Ed. Primaria, Ed. Física, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo. Los alumnos de Ed. Especial y Lengua Extranjera ubican sus respuestas alrededor de la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria y Ed. Musical lo hacen en la opción algo. Los alumnos de Ed. Especial colocan sus respuestas principalmente en la opción bastante mientras que los de Ed. Física lo hacen en la opción algo.

92. “Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión”, depende de la especialidad que curse el alumno, como se deriva de las diferencias encontradas entre los alumnos de Ed. Primaria en relación con los de Ed. Infantil, Ed. Especial y Ed. Física. Los alumnos de Ed. Primaria establecen sus respuestas mayoritariamente en la opción algo mientras que los de Ed. Infantil, Ed. Especial y Ed. Física lo hacen en la opción bastante.

93. “El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación” depende de la especialidad que el alumno curse, encontrándose diferencias en las respuestas de los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje. Los alumnos de Ed. Infantil disponen sus respuestas en torno a la opción bastante

mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción algo.

94. “El maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)”, depende de la especialidad que curse el alumno, hallándose diferencias entre las respuestas de los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria. Los alumnos de Ed. Infantil disponen sus respuestas en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria lo hacen en la opción algo.

95. “El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación”, depende de la especialidad que el alumno curse, pues se aprecian diferencias entre los alumnos de la especialidad de Ed. Musical en relación con los de Ed. Infantil, Ed. Especial, Ed. Física, Lengua Extranjera y, entre los de la especialidad de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria. Los alumnos de Ed. Musical disponen sus respuestas en la opción algo mientras que los de Ed. Infantil, Ed. Especial, Ed. Física, Lengua Extranjera lo hacen en la opción mucho. Los alumnos de Ed. Infantil sitúan sus respuestas en la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria lo hacen en la opción bastante.

96. “El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves” depende de la especialidad que curse el alumno como indican las diferencias encontradas en las respuestas de los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria y Ed. Musical. Los alumnos de Ed. Infantil instalan sus repuestas principalmente en la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria y Ed. Musical lo hacen en la opción algo.

97. “El maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes” depende de la especialidad que el alumno curse ya que se encuentran diferencias entre los alumnos de Ed. Primaria en relación con los de Ed. Infantil y Lengua Extranjera. Los alumnos de Ed. Primaria depositan sus respuestas en la opción algo mientras que los de Ed. Infantil y Lengua Extranjera lo hacen en la opción bastante.

98. “El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes” depende de la especialidad que curse el alumno, como muestran las diferencias encontradas en las respuestas de los alumnos de Ed. Primaria y Ed. Musical en relación con los de Ed. Infantil, Ed. Especial, Ed. Física, Lengua Extranjera. Los alumnos de Ed. Primaria y Ed. Musical localizan sus respuestas en la opción algo mientras que los de Ed. Infantil, Ed. Especial, Ed. Física, Lengua Extranjera lo hacen en la opción bastante.

99. “Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos” depende de la especialidad que el alumno curse, como señalan las diferencias halladas en las respuestas de los alumnos de las distintas especialidades. Los alumnos de Ed. Infantil disponen sus respuestas alrededor de la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria y Ed. Musical lo hacen en la opción algo y los de Ed. Física, Lengua Extranjera y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción bastante. Los alumnos de Ed. Especial disponen sus respuestas alrededor de la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria y Ed. Musical lo hacen en la opción algo y los de Ed. Física y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción bastante. Por último los alumnos de Lengua Extranjera sitúan sus respuestas en torno a la opción bastante mientras que los de Ed. Primaria y Ed. Musical lo hacen en la opción algo.

100. “El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos” depende de la especialidad que curse el alumno, como demuestran las diferencias encontradas, por un lado, entre los alumnos de Ed. Infantil en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Física, Ed. Musical y Audición y Lenguaje y, por otro, entre los alumnos de Ed. Especial en relación con los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje. Los alumnos de Ed. Infantil disponen sus respuestas alrededor de la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Física, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción bastante. Los alumnos de Ed. Especial orientan sus respuestas hacia la opción mucho mientras que los de Ed. Primaria, Ed. Musical y Audición y Lenguaje lo hacen en la opción bastante.

A continuación y con el propósito de facilitar la lectura del análisis anterior mostramos en la siguiente tabla las relaciones de dependencia entre las siete especialidades de magisterio analizadas.

Variable	Ed. Infantil	Ed. Primaria	Ed. Especial	Ed. Física	Lengua Extranjera	Ed. Musical	Audición y Lenguaje
2. Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal		✓	✓	✓			✓
3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	✓	✓				✓	
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	✓	✓					
5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	✓	✓		✓	✓	✓	✓
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
7. El maestro debe conocer	✓	✓				✓	✓

diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes							
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	✓	✓	✓		✓	✓	✓
9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	✓	✓		✓	✓	✓	✓
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	✓	✓		✓	✓	✓	✓
11. El maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación			✓	✓			✓
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	✓	✓		✓	✓	✓	✓
13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	✓	✓	✓	✓		✓	
14. El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	✓	✓	✓	✓			✓
15. La planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia	✓	✓	✓		✓		
16. El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos	✓		✓				
17. El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas	✓	✓		✓	✓	✓	✓
19. El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	✓	✓		✓	✓	✓	✓
20. El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
21. El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	✓	✓	✓	✓		✓	
22. El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
23. El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	✓	✓					
24.El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase	✓	✓		✓			
25. El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
26. El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
27. El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas	✓	✓			✓	✓	✓
28. Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el	✓	✓				✓	

profesorado ha de conocer y respetar							
29. El maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña	✓	✓					
30. El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	✓	✓	✓	✓	✓		✓
31. El conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza	✓	✓				✓	
32. Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
33. El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
34. El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
35. El maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza	✓	✓	✓			✓	✓
36. El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase	✓	✓			✓	✓	✓
37. Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto	✓	✓	✓			✓	✓
38. El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado	✓	✓	✓		✓	✓	
39. Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	✓	✓	✓		✓	✓	
40. El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación	✓			✓			✓
41. El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	✓	✓				✓	✓
42. La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental	✓	✓					✓
43. El maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	✓	✓	✓	✓		✓	
44. El maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
45. Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	✓	✓	✓		✓	✓	
46. El maestro debe saber cómo	✓	✓	✓	✓		✓	

motivar al alumnado							
47. El maestro ha de usar el feedback (retroalimentación) en el aprendizaje	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
48. El maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase	✓	✓	✓		✓	✓	
49. El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos	✓	✓		✓	✓	✓	✓
50. El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
51. El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	✓	✓		✓			
52. El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	✓	✓		✓	✓	✓	
53. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
54. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado	✓	✓	✓	✓		✓	✓
55. El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
56. El maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	✓	✓	✓	✓		✓	
58. El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	✓	✓				✓	
59. El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	✓	✓	✓	✓			
60. El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado	✓	✓					
61. El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos	✓	✓	✓		✓	✓	
62. El maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
63. El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
64. La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
65. El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
66. El maestro ha de dominar la comunicación verbal	✓	✓			✓		
67. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de	✓	✓	✓			✓	✓

centro							
68. Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos	✓	✓	✓	✓		✓	✓
69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
70. Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	✓	✓	✓	✓		✓	✓
74. El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	✓	✓	✓			✓	
75. El maestro educa con el ejemplo	✓	✓		✓		✓	
76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
77. El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	✓	✓	✓				
78. El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	✓	✓	✓		✓		
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	✓	✓	✓		✓	✓	
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	✓	✓	✓			✓	✓
83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	✓	✓			✓	✓	✓
84. El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	✓	✓	✓			✓	✓
85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
86. El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano	✓	✓	✓			✓	
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
88. El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

89. El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza	✓	✓	✓	✓		✓	✓
90. El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	✓	✓	✓		✓	✓	✓
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	✓	✓	✓	✓			
93. El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación	✓	✓		✓	✓	✓	✓
94. El maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	✓		✓				
95. El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
96. El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	✓	✓				✓	
97. El maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	✓	✓			✓		
98. El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
100. El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	✓	✓	✓	✓		✓	✓

Tabla 60. Análisis de la Varianza alumnado

5. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL

Nos proponemos con este análisis estudiar la correlación de un amplio número de variables que serán agrupadas en factores comunes en los que observaremos el peso de cada variable sumariada. Una vez extraídos los factores, se han eligen los que mayor cantidad de varianza explican y se aplica la rotación varimax cuyo objetivo es minimizar el número de ítems que hay con pesos elevados en cada factor, de forma que cada ítems esté cargado en un sólo factor, con lo cual no hay dos factores con la misma distribución.

Variable	I	II	III	IV	V	Variable	I	II	III	IV	V
Va1						Var51	XXX				
Va2						Var 52			XX		
Va3				X		Var 53			XX		
Va4				XX		Var 54			XX		
Va5		X				Var 55	X				
Va6		X				Var56					

Va7				XX		Var 57	XX				
Va8				XXX		Var 58	X				
Va9				XXX		Var 59		X			
Var10				X		Var60	XX				
Var 11						Var 61	XXX				
Var12		X				Var62	XXX				
Var13				X		Var63		XXX			
Var14				X		Var64					
Var15						Var65		X			
Var16						Var66	XX				
Var17						Var67			X		
Var18			X			Var68	XX				
Var19						Var69		X			
Var20					X	Var70		X			
Var21					X	Var 71		XX			
Var22						Var72		XXXX			
Var23	X					Var73		XX			
Var24	X					Var74		X			
Var25		X				Var75					
Var26						Var76		XX			
Var27						Var77	XXX				
Var28						Var78	X				
Var29	XX					Var79		XXX			
Var30	X					Var 80			X		
Var31						Var81		XXX			
Var32						Var82		XX			
Var33			XX			Var83	X				
Var34			X			Var84		XX			
Var35			XX			Var85	X				
Var36						Var86			XX		
Var37						Var87	X				
Var38						Var88					
Var39					X	Var 89					
Var40					X	Var90					
Var41			XX			Var91		XX			
Var42					X	Var92	X				
Var43					XX	Var93			X		
Var44	X					Var94	X				
Var45					X	Var95			X		
Var46	XXX					Var 96			X		
Var47	X					Var 97					
Var48	XX					Var 98	XX				
Var49			X			Var99		XX			
Var50			X			Var100		XX			

Tabla 61. Estructura Simple alumnado

En la tabla anterior presentamos la estructura simple, que recoge aquellas variables sometidas a análisis factorial que presentan una saturación igual o mayor que 0.40. Las saturaciones han sido señaladas con la letra x, de acuerdo con la siguiente escala.

$$X = .40 \text{ a } .499$$

XX= .50 a .599
 XXX= .60 a .699
 XXXX= .70 ó más

En la siguiente tabla aparece el porcentaje de la varianza explicada por cada uno de los factores de este análisis, junto con la proporción acumulativa de la varianza explicada. Como puede observarse el total de la varianza explicada por los cinco factores considerados es igual a 46,072.

FACTORES	Porcentaje de varianza explicada	Porcentaje acumulativo de la varianza
I	36,914	36,914
II	3,061	39,974
III	2,459	42,433
IV	1,997	44,430
V	1,642	46,072

Tabla 62. Proporción y porcentaje acumulativo de la varianza explicada alumnado

Una vez han sido establecidas las variables componentes de cada factor, describimos cada uno de ellos, indicando el grado de saturación que cada variable ha alcanzado dentro de cada uno de los factores. Recordamos que se han considerado solamente aquellas variables cuyas saturaciones son iguales o superiores a 0.40. Los factores han sido nombrados de la siguiente manera:

FACTOR I: Conocimiento Didáctico General

FACTOR II: Conocimiento del estudiante

FACTOR III: Conocimiento acerca de la Planificación

FACTOR IV: Conocimiento sobre la Evaluación

FACTOR V: Conocimiento para la Formación de Objetivos

FACTOR I: Conocimiento Didáctico General

VARIABLES	SATURACIÓN
62. El maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase	0,674
46. El maestro debe saber cómo motivar al alumnado	0,635
61. El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos	0,629
51. El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	0,627
77. El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	0,609
60. El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado	0,586
66. El maestro ha de dominar la comunicación verbal	0,555
57. El maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas	0,542
68. Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos	0,533
29. El maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña	0,531
98. El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes	0,513
48. El maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase	0,503
58. El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	0,486

55. El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos	0,468
78. El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes	0,465
83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	0,454
23. El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	0,454
24. El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase	0,444
30. El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	0,441
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	0,440
85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	0,427
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	0,417
94. El maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	0,413
44. El maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado	0,416
47. El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	0,400

Tabla 63. Factor I alumnado

Bajo el primer factor que denominados Conocimiento Didáctico General se recogen ítems que abarcan desde la planificación y desarrollo del currículum, pasando por la organización de la clase, el conocimiento y adaptación a los alumnos, las destrezas propias para la comunicación, hasta cuestiones de carácter deontológico y preocupación por el desarrollo profesional.

En este primer factor se podría señalar aquellos ítems que hacen referencia a la organización de la clase, se centran en la creación de un clima positivo para el aprendizaje en su clase, un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos y procurar una buena relación maestro-alumnado; también se da importancia al favorecimiento de la participación del alumnado en las actividades de clase, saber usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje, mantener la atención de sus alumnos en la clase y cuando sea necesario tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes, conocer técnicas de refuerzo para el alumnado y saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Un segundo conglomerado de ítems hacen referencia a la Planificación y desarrollo del currículum, resaltan la importancia del conocimiento de los contenidos de las asignaturas, conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña, saber ejemplos y aplicaciones del contenido que explica, saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica y saber temporalizar la asignatura.

Otro bloque de ítems se centran en el estudiantes y la adaptación de la enseñanza a éstos los maestros deben disponer de una amplia gama de

estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos, debe saber cómo motivar al alumnado y mantener la motivación y la atención del alumnado, así como potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes.

Cuatro de los ítems que forma parte de este primer factor hacen referencia directa a los aspectos propios de la comunicación, estos son los ítems que afirman el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado, el maestro ha de dominar la comunicación verbal, así como técnicas de exposición en clase y ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos.

Consideran los encuestados importante, además, que los maestros conozcan los códigos propios de la profesión, perfeccionen continuamente sus conocimientos, así como que dispongan de una amplia cultura general.

Factor II: Conocimiento del Estudiante

VARIABLES	SATURACIÓN
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	0,700
79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	0,656
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	0,608
63. El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos	0,600
100. El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	0,589
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	0,582
84. El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	0,580
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	0,577
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	0,548
76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	0,552
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	0,532
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	0,529
74. El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	0,473
65. El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	0,462
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	0,461
59. El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	0,439
25. El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	0,432
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	0,429
5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	0,424

69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	0,405
--	-------

Tabla 64. Factor II alumnado

A este factor que denominamos conocimiento de los aprendices, sus características y contexto educativo, recoge ítems referidos a las características del alumnado, intereses, habilidades, motivación, estilos y teorías de aprendizaje, creencias e influencias sociales, en definitiva, a quién y donde se enseña.

Los ítems se refieren al estudiante directamente, conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias, niveles de rendimiento en cursos anteriores, detectar líderes entre el alumnado y usar éste conocimiento, funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno, características de los distintos grupos de edad, detectar los intereses de cada uno de los alumnos, cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva, respetar los ritmos personales de aprendizaje, detectar y valorar las características singulares del alumnado, expectativas y habilidades personales de cada uno de sus alumnos, tener en cuenta la actitud del alumnado ante la materia y ante el estudio, hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos.

El resto de los ítems que se agrupan en este segundo factor tiene que ver igualmente con el alumno, bien señalando la importancia de la relación con las familias, bien con el entorno; sea tomando decisiones a nivel de ciclo, sea gestionando adecuadamente los espacios y los tiempos.

FACTOR III: Conocimiento acerca de la Planificación

VARIABLES	SATURACIÓN
35. El maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza	0,596
33. El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación	0,593
53. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado	0,569
54. El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado	0,567
86. El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano	0,538
52. El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	0,508
41. El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	0,502
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	0,497
34. El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	0,465
18. El maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	0,461
67. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	0,455

49. El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos	0,452
93. El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación	0,448
50. El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	0,445
95. El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación	0,434
96. El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	0,433

Tabla 65. Factor III alumnado

El factor tercero recoge ítems relacionados con el Conocimiento acerca de la Planificación. Para las actividades de diseño de la enseñanza se requiere que el profesorado conozca lo señalado en los ítems que se agrupan bajo este factor: paradigma en el que principalmente se trabaja en la indagación de la materia que se enseña; organización el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves; aspectos legales de la educación; dominio de los distintos tipos y niveles de planificación; selección de recursos de aprendizaje y enseñanza; conocimiento de procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje; conocimiento de técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales); conocimiento de distintas formas de evaluación; conocimiento de técnicas de registros del progreso del alumnado; también es necesario conocer las distintas teorías del aprendizaje humano, distintas teorías de la enseñanza y las teorías sobre las relaciones entre iguales. Pero también debe prever conflictos y darles solución; saber qué hacer para controlar la conducta de los alumnos y qué decisiones se adoptan a nivel de Centro.

FACTOR IV: Conocimiento sobre la Evaluación

VARIABLES	SATURACIÓN
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	0,644
9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	0,630
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	0,522
7. El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	0,519
14. El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	0,496
13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	0,485
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	0,416
3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	0,409

Tabla 66. Factor IV alumnado

Este factor recoge un conglomerado de ítems referidos todos ellos a la labor de evaluación, estrategias, métodos y funciones. Para un futuro maestro es fundamental conocer los aspectos legales de la educación; es imprescindible que sepa aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura, así como conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje; conocer diferentes

metodologías para la evaluación de los aprendizajes y distintos instrumentos de evaluación; conocer el sentido que tiene la evaluación para los estudiantes y la función de la autoevaluación; dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución.

FACTOR V: Conocimiento para la Formulación de Objetivos

VARIABLES	SATURACIÓN
43. El maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	0,544
21. El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	0,495
42. La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental	0,493
40. El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación	0,486
45. Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	0,451
20. El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	0,442
39. Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	0,408

Tabla 67. Factor V alumnado

El factor quinto, denominado Conocimiento para la formulación de Objetivos, aglutina los ítems que así lo indican (39, 40, 42, 43 y 45), las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen, el maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación, la secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental, el maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido y las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas. Además con la formulación de objetivos tiene incuestionablemente que ver la adaptación de los contenidos a las características de los alumnos y de la clase y saber cuál es el conocimiento previo del que los estudiantes disponen.

VII. RESULTADOS DE LOS FORMADORES DE MAESTROS

1. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO

El análisis de los porcentajes, media y desviación típica nos va a permitir una primera aproximación a los datos del profesorado que han participado en nuestra investigación. Para obtener una visión amplia y de conjunto, mostramos a continuación todos los datos obtenidos en una sola tabla.

Variables del cuestionario	Porcentaje				Media	Desviación típica
	1	2	3	4		
1. Proporciona conocimiento sobre organización, gestión y selección de estrategias de enseñanza	0	16,4	44,3	39,3	3,22	,716
2. Manifiesta que la comunicación no verbal es una pieza clave de la enseñanza	0	23,8	42,9	33,3	3,09	,755
3. Ofrece conocimiento sobre las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	0	13,1	49,2	37,7	3,24	,674
4. Proporciona métodos de evaluación coherentes con la asignatura	0	5,0	50,0	45,0	3,40	,588
5. Facilita conocimiento acerca de la importancia de que conozcan las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	0	21,3	49,2	29,5	3,08	,714
6. Hace hincapié en que se debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	11,5	36,1	39,3	13,1	2,54	,867
7. Facilita diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	0	17,7	43,5	38,7	3,20	,727
8. Muestra a sus estudiantes el sentido que la evaluación tiene para los alumnos del colegio	3,3	31,7	35,0	30,0	2,91	,869
9. Da a conocer la función de la autoevaluación	6,8	28,8	33,9	30,5	2,88	,930
10. Proporciona conocimiento de los aspectos legales de la educación ya que es fundamental para un futuro maestro	4,8	41,3	36,5	17,5	2,66	,823
11. Muestra cómo se han de fijar criterios de evaluación propios	4,8	25,8	48,4	21,0	2,85	,806
12. Da importancia al conocimiento de las características socioeconómicas y culturales del barrio	4,8	22,6	51,6	21,0	2,88	,791
13. Facilita distintos instrumentos de evaluación	6,3	14,3	44,4	34,9	3,07	,866
14. Muestra que se ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	3,2	12,9	56,5	27,4	3,08	,731
15. Manifiesta que la planificación de la enseñanza es esencial	0	8,1	32,3	59,7	3,51	,646

para el buen desarrollo de la materia						
16. Facilita distintas técnicas de agrupamiento de alumnos en el colegio	11,7	25,0	38,3	25,0	2,76	,963
17. Facilita el conocimiento necesario sobre la estructura de las unidades didácticas	5,0	18,3	51,7	25,0	2,96	,801
18. Da a conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	3,2	19,0	38,1	39,7	3,14	,839
19. Da importancia a la reflexión sobre la propia actuación y la necesidad de evaluarla	0	16,1	33,9	50,0	3,33	,745
20. Suministra conocimiento para adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de una clase y de los alumnos que a ella asisten	0	12,9	43,5	43,5	3,30	,691
21. Hace hincapié en que se ha de tener en cuenta el conocimiento previo de los alumnos del colegio	0	9,7	41,9	48,4	3,38	,661
22. Proporciona conocimiento sobre la importancia fundamental de la organización de una clase	4,8	22,6	45,2	27,4	2,95	,838
23. Facilita ejemplos y aplicaciones del contenido que explica en la materia	1,6	1,6	30,2	66,7	3,61	,607
24. Da importancia a que se ha de mantener la atención de los alumnos en la clase	0	7,9	39,7	52,4	3,44	,642
25. Informa de la necesidad de conocer los niveles de rendimiento de los alumnos en los cursos anteriores	6,7	33,3	41,7	18,3	2,71	,845
26. Manifiesta la importancia de la implicación del alumnado en el funcionamiento y la organización del Centro	17,7	40,3	30,6	11,3	2,35	,907
27. Facilita las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la materia y de ésta con otras materias relacionadas	0	16,4	49,2	34,4	3,18	,695
28. Manifiesta que cada Centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	8,2	37,7	31,1	123,0	2,68	,922
29. Da importancia al conocimiento tanto de la teoría como de la práctica de la materia que enseña	0	0	28,6	71,4	3,71	,455
30. Muestra cómo se han de aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	1,6	3,2	36,5	58,7	3,52	,644
31. Manifiesta la importancia del conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura y cómo esto facilita su enseñanza	3,2	12,9	51,6	32,3	3,12	,757
32. Proporciona conocimiento sobre la variedad y adaptación de las metas de aprendizaje para los diferentes tipos de aprendizaje	1,6	21,3	54,1	123,0	2,98	,718
33. Ofrece los distintos tipos y niveles de planificación y la importancia de su conocimiento	3,3	27,9	50,8	18,0	2,83	,756
34. Enseña a seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	1,6	9,8	42,6	45,9	3,32	,723
35. Facilita distintas teorías que existen sobre el proceso enseñanza-aprendizaje	3,3	15,0	40,0	41,7	3,20	,819
36. Muestra cómo se ha de negociar con el alumnado la gestión de la clase	16,4	27,9	39,3	16,4	2,55	,957
37. Proporciona estrategias de aprendizaje variadas para que sus estudiantes aprendan a responder a las distintas metas que se han propuesto	3,2	9,5	49,2	38,1	3,22	,750
38. Enseña a identificar metas de aprendizaje para los alumnos	1,6	22,6	61,3	14,5	2,88	,655
39. Manifiesta que las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos del colegio alcancen	0	14,8	34,4	50,8	3,36	,731
40. Da importancia al planteamiento de los objetivos de una	3,3	9,8	49,2	37,7	3,21	,755

unidad didáctica antes de su explicación						
41. Facilita procedimientos de selección para los distintos objetivos de aprendizaje	8,3	26,7	41,7	23,3	2,80	,898
42. Manifiesta la importancia de la secuenciación de los objetivos de las asignaturas	4,9	18,0	50,8	26,2	2,98	,806
43. Enseña a programar los objetivos de una materia según el nivel educativo al que vaya dirigido	9,8	13,1	45,9	31,1	2,98	,921
44. Facilita técnicas de refuerzo para el alumnado del colegio	11,7	28,3	36,7	23,3	2,71	,958
45. Ofrece conocimiento acerca de que las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	4,8	14,5	45,2	35,5	3,11	,831
46. Expone la importancia de saber cómo motivar al alumnado	0	9,7	35,5	54,8	3,45	,669
47. Enseña a usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	3,3	23,0	36,1	37,7	3,08	,862
48. Facilita distintas técnicas de exposición en su clase	1,6	12,9	50,0	35,5	3,19	,720
49. Proporciona conocimiento sobre la resolución de conflictos y su importancia	4,9	29,5	42,6	23,0	2,83	,840
50. Facilita distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	4,8	29,0	43,5	22,6	2,83	,833
51. Manifiesta que el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	0	12,7	39,7	47,6	3,34	,699
52. Facilita distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos del Colegio	11,7	35,0	33,3	20,0	2,61	,940
53. Proporciona distintas técnicas de registro del progreso del alumnado del Centro	8,3	35,0	41,7	15,0	2,63	,843
54. Enseña distintas técnicas de registros de conducta del alumnado del Colegio	10,2	40,7	35,6	13,6	2,52	,858
55. Hace hincapié en la necesidad del continuo perfeccionamiento de los conocimientos	0	12,9	46,8	40,3	3,27	,681
56. Proporciona distintos criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	3,2	9,5	46,0	41,3	3,25	,761
57. Da importancia al conocimiento de los contenidos de las asignaturas	0	7,9	44,4	47,6	3,39	,636
58. Enseña a temporalizar la asignatura	6,3	27,0	49,2	17,5	2,77	,812
59. Plantea cómo detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	11,3	59,7	17,7	11,3	2,29	,817
60. Da importancia a la relación maestro-alumnado y cómo debe ser buena	1,6	11,1	36,5	50,8	3,36	,747
61. Enseña a crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con los alumnos	1,6	12,7	36,5	49,2	3,33	,762
62. Plantea la necesidad de favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en clase	0	7,9	36,5	55,6	3,47	,644
63. Da importancia a la comunicación con las familias de los alumnos, que debe ser constante	8,2	23,0	41,0	27,9	2,88	,914
64. Da información sobre la toma de decisiones en el equipo docente y cómo ésta ha de ser compartida	13,1	34,4	32,8	19,7	2,59	,955
65. Plantea la necesidad de funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que se pueda adaptar la enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	3,2	14,5	46,8	35,5	3,14	,786
66. Expone la importancia del dominio sobre la comunicación verbal	0	18,0	45,9	36,1	3,18	,718
67. Explica la necesidad de implicarse en la toma de decisiones	14,8	34,4	36,1	14,8	2,50	,924

a nivel de centro						
68. Facilita a sus estudiantes una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus futuros alumnos	0	7,9	52,4	39,7	3,31	,617
69. Ofrece conocimiento sobre la distribución del espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	8,1	45,2	32,3	14,5	2,53	,843
70. Manifiesta la necesidad de saber gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	4,8	30,6	43,5	21,0	2,80	,826
71. Ofrece conocimiento sobre las características de los distintos grupos de edad	8,2	29,5	39,3	23,0	2,77	,901
72. Enseña a sus estudiantes a detectar los intereses de cada uno de los alumnos y su importancia	6,6	31,1	39,3	23,0	2,78	,877
73. Manifiesta la necesidad de implicación en la toma de decisiones a nivel de ciclo	16,4	39,3	32,8	11,5	2,39	,899
74. Ofrece conocimiento sobre cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	8,2	26,2	41,0	24,6	2,81	,903
75. Expresa que “el maestro educa con el ejemplo”	4,8	15,9	39,7	39,7	3,14	,858
76. Enseña que el maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	1,6	11,3	41,9	45,2	3,30	,737
77. Enseña que el maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	8,2	26,2	41,0	24,6	3,46	,714
78. Manifiesta que el maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus alumnos	3,2	4,8	44,4	47,6	3,36	,725
79. Predica que el maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	3,2	9,7	50,0	37,1	3,20	,749
80. Enseña las teorías sobre las relaciones entre iguales	14,8	37,7	31,1	16,4	2,49	,942
81. Enseña a sus estudiantes a detectar las expectativas personales de los alumnos	8,2	39,3	34,4	18,0	2,62	,878
82. Explica la importancia de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	4,9	26,2	47,5	21,3	2,85	,813
83. Enseña a sus estudiantes a favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	3,2	9,5	49,2	38,1	3,22	,750
84. Da el conocimiento adecuado a sus estudiantes para detectar las habilidades de cada alumno	8,2	29,5	45,9	16,4	2,70	,843
85. Insiste en que el maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	0	17,5	52,4	30,2	3,12	,683
86. Proporciona conocimiento sobre las distintas teorías del aprendizaje humano	6,6	37,7	37,7	18,0	2,67	,850
87. Enseña a detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	21,3	23,0	31,1	24,6	2,59	1,085
88. Facilita conocimiento para diagnosticar casos especiales	20,0	41,7	20,0	18,3	2,36	1,007
89. Proporciona el conocimiento adecuado para construir materiales de enseñanza	8,1	19,4	37,1	35,5	3,00	,940
90. Enseña la influencia que poseen nuestras propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	3,3	26,2	39,3	31,1	2,98	,846
91. Enseña que se debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	4,8	4,8	45,2	45,2	3,30	,780
92. Manifiesta la importancia de conocer y respetar los códigos éticos de la profesión	8,1	12,9	43,5	35,5	3,06	,903
93. Proporciona conocimiento sobre los aspectos legales de la educación	14,3	42,9	22,2	20,6	2,49	,981
94. Insiste en la importancia de tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	1,6	17,7	50,0	30,6	3,09	,740

95. Proporciona a sus estudiantes conocimiento sobre distintas formas de evaluación	4,9	18,0	47,5	29,5	3,01	,826
96. Enseña a organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	3,2	8,1	53,2	35,5	3,20	,727
97. Da importancia a tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de los alumnos	4,9	37,7	41,0	16,4	2,68	,807
98. Explica que el maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los alumnos	3,3	15,0	45,0	36,7	3,15	,798
99. Enseña que los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	1,6	13,1	39,3	45,9	3,29	,760
100. Enseña a hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	8,2	11,5	45,9	34,4	3,06	,891

Tabla 68. Media y Desviación Típica de los Formadores de Maestros

Las variables que los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación valoran que proporcionan en mayor medida, debido a que la mayor parte de las respuestas se posicionan en las opciones “bastante” y “mucho”, ordenados de manera decreciente según su valor son las siguientes: *da importancia al conocimiento tanto de la teoría como de la práctica de la materia que enseña* (ítem 29), con un valor de la media de 3,71 y una desviación típica del 0,45; *facilita ejemplos y aplicaciones del contenido que explica en la materia* (ítem 23), con un 3,61 de media; *muestra cómo se han de aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica* (ítem 30), con una media de 3,52 y un valor para la desviación típica de 0,64; *manifiesta que la planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia* (ítem 15) 3,51; *plantea la necesidad de favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en clase* (ítem 62) 3,47, 0,64; *enseña que el maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado* (ítem 77) 3,46; *expone la importancia de saber cómo motivar al alumnado* (ítem 46) 3,45; *da importancia a que se ha de mantener la atención de los alumnos en la clase* (ítem 24) 3,44; *proporciona métodos de evaluación coherentes con la asignatura* (ítem 4). Podemos observar como ninguno de los valores de la media es inferior a 3,40.

Si atendemos al contenido de las variables anteriores vemos como éstas hacen referencia a tres grandes tipos de conocimiento; en primer lugar, encontramos aquellos referidos a la enseñanza de la materia, como son: *se da importancia al conocimiento tanto de la teoría como de la materia que se enseña; se facilitan ejemplos del contenido; y, cómo se han de aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica*. En segundo lugar, hay otros ítems referidos a la motivación: *enseña que el maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado; expone la importancia de saber cómo motivar al alumnado; y, da importancia a que se ha de mantener la atención de los alumnos en la clase*. Y, por último, están los referidos a procesos de gestión del aula, como: *la planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia; plantea la necesidad de favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en clase; y, proporciona métodos de evaluación coherentes con la asignatura*.

Si atendemos al valor de las medias junto con las desviaciones típicas observaremos que algunas de las variables anteriores, *da importancia al conocimiento tanto de la teoría como de la práctica de la materia que enseña* (ítem 29), *muestra cómo se han de aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica* (ítem 30) y *plantea la necesidad de favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en clase* (ítem 62), obtienen además de un valor muy elevado de la media una desviación típica baja, lo cual nos lleva a la conclusión de que los profesores están de acuerdo en abanderarlos como los conocimientos que con más insistencia ofrecen al alumnado de magisterio.

En el lado opuesto, los conocimientos que los profesores manifiestan menos transmitidos, como muestran las elecciones de respuesta que mayoritariamente se posicionan en los valores “nada” y “poco”, no superando ninguno de ellos el valor de 2,60 de media, ordenados de menor a mayor son los siguientes: *plantea cómo detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento* (ítem 59) 2,29 ; *manifiesta la importancia de la implicación del alumnado en el funcionamiento y la organización del Centro* (ítem 26) 2,35; *manifiesta la necesidad de implicación en la toma de decisiones a nivel de ciclo* (ítem 73) 2,39; *proporciona conocimiento sobre los aspectos legales de la educación* (ítem 93) 2,49, 0,98; *enseña las teorías sobre las relaciones entre iguales* (ítem 80) 2,49, 0,94; *explica la necesidad de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro* (ítem 67) 2,50; *enseña distintas técnicas de registros de conducta del alumnado del Colegio* (ítem 54) 2,52; *ofrece conocimiento sobre la distribución del espacio adecuándolo a cada tipo de actividad* (ítem 69) 2,53; *hace hincapié en que se debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos* (ítem 6) 2,54; *muestra cómo se ha de negociar con el alumnado la gestión de la clase* (ítem 36) 2,55; *da información sobre la toma de decisiones en el equipo docente y cómo ésta ha de ser compartida* (ítem 64) 2,59.

Podemos observar que por un lado un gran grupo de estas variables se refieren a la gestión y funcionamiento del centro e implicación en éste, tanto del profesor como del alumnado; otras, se refieren al conocimiento del estudiante: detección de líderes, relaciones entre iguales, expectativas de los padres respecto al aprendizaje del alumno; y, un tercer bloque, se refieren a los conocimientos necesarios para la gestión del aula, así como para la distribución de espacios y registro de conductas.

Si atendemos a los valores más bajos de la desviación típica tenemos que detenernos en el ítem 38 *enseña a identificar metas de aprendizaje para los alumnos*, en el cual las respuestas se sitúan mayoritariamente en las opciones “poco” y “bastante” obteniendo un valor de 0,65 en la desviación típica; en el ítem 57 *da importancia al conocimiento de los contenidos de las asignaturas*, y 68 *facilita a sus estudiantes una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los*

aprendizajes de sus futuros alumnos, con un valor de con un valor de 0,63 y 0,61 respectivamente, las respuestas se posicionan en las opciones “bastante” y “mucho”.

Atendiendo a los mayores valores de la desviación típica destacamos especialmente las siguientes variables por obtener un valor superior a la unidad: *enseña a detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales* (ítem 87) y *facilita conocimiento para diagnosticar casos especiales* (ítem 88); los profesores han elegido entre las opciones de respuesta “nada” y “poco” en más del 40%, por lo que podríamos concluir que la atención a la diversidad, su diagnóstico y evaluación son conocimientos que no imparten de manera generalizada los formadores de maestros.

Otros valores altos de las desviaciones típicas, lo que refleja poco unanimidad en la elección de repuesta y por tanto en la importancia de éstos por parte del profesorado, son los siguientes: *facilita técnicas de refuerzo para el alumnado del colegio* (ítem 44) 0,95; *muestra cómo se ha de negociar con el alumnado la gestión de la clase* (ítem 36); *da información sobre la toma de decisiones en el equipo docente y cómo ésta ha de ser compartida* (ítem 64); *proporciona conocimiento sobre los aspectos legales de la educación* (ítem 93). En éstos, las respuestas están muy repartidas entre las cuatro posibles opciones, todas ellas tienen una frecuencia superior al 10%.

2. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS

El análisis de contingencias resume la relación entre los datos de identificación del cuestionario (área, sexo, categoría, grado de doctor, edad, experiencia universitaria y experiencia no universitaria) y cada uno de las variables de éste; en él se ha utilizado la Chi-cuadrado de Pearson para examinar la diferencia entre los valores observados y los que se habrían obtenido en el supuesto de que los valores no estuvieran relacionados (Sánchez, 1985).

2.1. Resultados derivados del análisis de contingencias por áreas

Analizando el cruce de la pertenencia al área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didácticas Específicas (Didáctica de la matemática, Didáctica de las Ciencias Sociales, didáctica de las Ciencias Experimentales), Teoría e Historia de la Educación, Didáctica de la Expresión Corporal, Plástica y Musical, MIDE, Psicología Evolutiva y de la Educación y Didáctica y Organización Escolar, con las variables del cuestionario encontramos

asociaciones significativas al 99% en los siguientes ítems: manifiesta que la comunicación no verbal es una pieza clave de la enseñanza (ítem 2); proporciona conocimiento sobre la importancia fundamental de la organización de una clase (ítem 22); manifiesta que cada Centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar (ítem 28); enseña a seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza (ítem 34); enseña a programar los objetivos de una materia *según al nivel educativo al que vaya dirigido* (ítem 43); expone la importancia del dominio sobre la comunicación verbal (ítem 66); enseña que el maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado (ítem 77); y, por último, manifiesta la importancia de conocer y respetar los códigos éticos de la profesión (ítem 92). Con un nivel de significatividad del 95% se aprecian las variables que a continuación se relacionan: proporciona conocimiento sobre organización; gestión y selección de estrategias de enseñanza (ítem 1); facilita distintas técnicas de agrupamiento de alumnos en el colegio (ítem 16); facilita ejemplos y aplicaciones del contenido que explica en la materia (ítem 23); muestra cómo se han de aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica (ítem 30); ofrece los distintos tipos y niveles de planificación y la importancia de su conocimiento (ítem 33); facilita técnicas de refuerzo para el alumnado del colegio (ítem 44); facilita distintas técnicas de exposición en su clase (ítem 48); enseña distintas técnicas de registros de conducta del alumnado del Colegio (ítem 54); plantea la necesidad de funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que se pueda adaptar la enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno (ítem 65); ofrece conocimiento sobre la distribución del espacio adecuándolo a cada tipo de actividad (ítem 69); ofrece conocimiento sobre las características de los distintos grupos de edad (ítem 71); ofrece conocimiento sobre cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva (ítem 74); enseña que el maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje (ítem 76); enseña las teorías sobre las relaciones entre iguales (ítem 80); enseña a detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales (ítem 87).

Variabes del cuestionario	Área
1. Proporciona conocimiento sobre organización, gestión y selección de estrategias de enseñanza	,047*
2. Manifiesta que la comunicación no verbal es una pieza clave de la enseñanza	,003**
16. Facilita distintas técnicas de agrupamiento de alumnos en el colegio	,016*
22. Proporciona conocimiento sobre la importancia fundamental de la organización de una clase	,005**
23. Facilita ejemplos y aplicaciones del contenido que explica en la materia	,033*
28. Manifiesta que cada Centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	,001**
30. Muestra cómo se han de aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	,013*
33. Ofrece los distintos tipos y niveles de planificación y la importancia de su	,013*

conocimiento	
34. Enseña a seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	,010**
43. Enseña a programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	,000**
44. Facilita técnicas de refuerzo para el alumnado del colegio	,030*
48. Facilita distintas técnicas de exposición en su clase	,017*
54. Enseña distintas técnicas de registros de conducta del alumnado del Colegio	,032*
65. Plantea la necesidad de funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que se pueda adaptar la enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	,025*
66. Expone la importancia del dominio sobre la comunicación verbal	,002**
69. Ofrece conocimiento sobre la distribución del espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	,041*
71. Ofrece conocimiento sobre las características de los distintos grupos de edad	,044*
74. Ofrece conocimiento sobre cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	,032*
76. Enseña que el maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	,046*
77. Enseña que el maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	,002**
80. Enseña las teorías sobre las relaciones entre iguales	,038*
87. Enseña a detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	,011*
92. Manifiesta la importancia de conocer y respetar los códigos éticos de la profesión	,005**

Tabla 69. Contingencias por áreas formadores de maestros

$P \leq 0,05$ * significativa

$P \leq 0,01$ ** especialmente significativa

El valor más significativo con una “Chi-cuadrado de Pearson de 0,000” es el que cruza la variable área con el ítem “enseña a programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido” (ítem 43); analizando internamente esta correlación se deslinda que el profesorado perteneciente al área de Teoría e Historia de la Educación ofrece en menor medida éste conocimiento que el resto de las áreas, es decir, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didácticas Específicas, Didáctica de la Expresión Corporal, Plástica y Musical, MIDE, Psicología Evolutiva y de la Educación y Didáctica y Organización Escolar que hacen más hincapié en este tipo de conocimiento.

Igualmente es destacable el ítem 28 “manifiesta que cada Centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar” que obtiene un valor de “la Chi-cuadrado de Pearson de 0,001”, si realizamos un análisis interno de esta correlación nos damos muestra que el área bajo la cual se han agrupado las Didácticas Específicas ofrece menos este conocimiento que el resto de las áreas, que son: Didáctica de la Lengua y la Literatura, Teoría e Historia de la Educación, Didáctica de la Expresión Corporal, Plástica y Musical, MIDE, Psicología Evolutiva y de la Educación y Didáctica y Organización Escolar.

Otros valores muy significativos, con un valor de la Chi-cuadrado de Pearson de 0,002, son para los ítems “expone la importancia del dominio sobre la comunicación verbal” (ítem 66) y “enseña que el maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado” (ítem77). Analizando internamente la primera

correlación se observa que las Didácticas Específicas conceden menos importancia a la enseñanza de la comunicación verbal que las áreas de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Teoría e Historia de la Educación, Didáctica de la Expresión Corporal, Plástica y Musical, MIDE, Psicología Evolutiva y de la Educación y Didáctica y Organización Escolar. Y si nos remitimos a la segunda correlación, la pertenencia al área de Teoría e Historia de la Educación muestra que ofrece menos este conocimiento que el resto de las áreas (Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didácticas Específicas, Didáctica de la Expresión Corporal, Plástica y Musical, MIDE, Psicología Evolutiva y de la Educación y Didáctica y Organización Escolar).

2.2. Resultados derivados del análisis de contingencias por sexo

Con respecto a la variable “sexo” podemos observar las siguientes asociaciones significativas, a un 99%: *proporciona conocimiento de los aspectos legales de la educación ya que es fundamental para un futuro maestro* (ítem 10); *proporciona conocimiento sobre la importancia fundamental de la organización de una clase* (ítem 22); *facilita distintas teorías que existen sobre el proceso enseñanza-aprendizaje* (ítem 35); y, *proporciona conocimiento sobre los aspectos legales de la educación* (ítem 93). Con un 95% de significatividad están los siguientes ítems: *manifiesta que la comunicación no verbal es una pieza clave de la enseñanza* (ítem 2); *facilita distintas técnicas de agrupamiento de alumnos en el colegio* (ítem 16); *ofrece los distintos tipos y niveles de planificación y la importancia de su conocimiento* (ítem 33); *manifiesta que las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos del colegio alcancen* (ítem 39); *enseña distintas técnicas de registros de conducta del alumnado del Colegio* (ítem 54); *enseña a temporalizar la asignatura* (ítem 58); *ofrece conocimiento sobre la distribución del espacio adecuándolo a cada tipo de actividad* (ítem 69).

Variable	Sexo
2. Manifiesta que la comunicación no verbal es una pieza clave de la enseñanza	,017*
10. Proporciona conocimiento de los aspectos legales de la educación ya que es fundamental para un futuro maestro	,007**
16. Facilita distintas técnicas de agrupamiento de alumnos en el colegio	,044*
22. Proporciona conocimiento sobre la importancia fundamental de la organización de una clase	,008**
33. Ofrece los distintos tipos y niveles de planificación y la importancia de su conocimiento	,037*
35. Facilita distintas teorías que existen sobre el proceso enseñanza-aprendizaje	,010**
39. Manifiesta que las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos del colegio alcancen	,021*
54. Enseña distintas técnicas de registros de conducta del alumnado del Colegio	,016*
58. Enseña a temporalizar la asignatura	,047*
69. Ofrece conocimiento sobre la distribución del espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	,046*
93. Proporciona conocimiento sobre los aspectos legales de la educación (10)	,006**

Tabla 70. Contingencias por sexo formadores de maestros

$P \leq 0,05$ * significativa

$P \leq 0,01$ ** especialmente significativa

El análisis interno de las correlación nos indica que son las mujeres las que ofrecen con más asiduidad los conocimientos relativos a las anteriores variables, (relativas principalmente a 2, 10,16, 22, 33, 34, 35, 39, 54, 69 y 93), menos en el ítem 58 en el cual los hombres superan a las mujeres, aunque por muy poco, “enseña a temporalizar la asignatura”.

2.3. Resultados derivados del análisis de contingencias por categoría profesional

En cuanto al cruce de las variables del cuestionario con la categoría profesional, resultan significativos ocho ítems, dos de ellos al 99% de significatividad: *da a conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña* (ítem 18) y *da importancia a la reflexión sobre la propia actuación y la necesidad de evaluarla* (ítem 19). El resto de ítems significativos, seis, a un nivel de confianza del 95% son: *muestra a sus estudiantes el sentido que la evaluación tiene para los alumnos del colegio* (ítem 8); *muestra cómo se han de fijar criterios de evaluación propios* (ítem 11); *proporciona conocimiento sobre la variedad y adaptación de las metas de aprendizaje para los diferentes tipos de aprendizaje* (ítem 32); *plantea cómo detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento* (ítem 59); *ofrece conocimiento sobre la distribución del espacio adecuándolo a cada tipo de actividad* (ítem 69); *proporciona conocimiento sobre los aspectos legales de la educación* (ítem 93).

Variable	Categoría
8. Muestra a sus estudiantes el sentido que la evaluación tiene para los alumnos del colegio	,049*
11. Muestra cómo se han de fijar criterios de evaluación propios	,032*
18. Da a conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	,001**
19. Da importancia a la reflexión sobre la propia actuación y la necesidad de evaluarla	,004**
32. Proporciona conocimiento sobre la variedad y adaptación de las metas de aprendizaje para los diferentes tipos de aprendizaje	,025*
59. Plantea cómo detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	,027*
90. Enseña la influencia que poseen nuestras propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	,040*

Tabla 71. Contingencias por categoría profesional formadores de maestros

$P \leq 0,05$ * significativa

$P \leq 0,01$ ** especialmente significativa

El análisis interno de las correlaciones nos indican que son los grupos de Catedrático y Titular de Escuela Universitaria los que conceden menos importancia a las variables 8, 11, 18 y 19, seguidos de los Catedráticos de

Universidad, aunque con menos frecuencia. En las variables 32 y 90 los que menos importancia les conceden son los grupos de Catedrático y Titular de Escuela Universitaria y Profesor Titular de Universidad; y por último, en la variable 59 destacan los grupos de Catedrático de Escuela Universitaria y Profesor Titular de Universidad por la poca importancia que le conceden.

2.4. Resultados derivados del análisis de contingencias por edad

Observamos igualmente que resultan significativos al cruzar las variables con la edad cuatro ítems, dos al 95% *proporciona métodos de evaluación coherentes con la asignatura* (ítem 4) y *muestra cómo se han de fijar criterios de evaluación propios* (ítem 11). Las otras relaciones significativas a un nivel del 99% son las siguientes, *enseña a usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje* (ítem 47) y *facilita distintas técnicas de exposición en su clase* (ítem 48). El análisis interno de la correlación nos indica que se trata de los intervalos de edad comprendidos entre 25-28, 29-33 y 41-55 años los que conceden menos importancia a la variable 4; en la variable 11 destacar que son los intervalos de edad 41-55 y más de 55 los que conceden menos valor a este conocimiento; para la variable 47 el intervalo de edad 34-40 años conceden más importancia que el resto de intervalos; y para finalizar, comentar que en la variable 48 son los intervalos de edad 25-28, 41-55 y más de 55 los que conceden menor valor a este tipo de conocimiento.

Variable	Edad
4. Proporciona métodos de evaluación coherentes con la asignatura	,020*
11. Muestra cómo se han de fijar criterios de evaluación propios	,020*
47. Enseña a usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	,010**
48. Facilita distintas técnicas de exposición en su clase	,000**

Tabla 72. Contingencias por edad formadores de maestros

$P \leq 0,05$ * significativa

$P \leq 0,01$ ** especialmente significativa

2.5. Resultados derivados del análisis de contingencias por años de experiencia universitaria

Para los años de experiencia docente universitaria resultan significativos a un nivel del 99% los siguientes ítems: *facilita distintas técnicas de agrupamiento de alumnos en el colegio* (ítem 16); *da importancia a la reflexión sobre la propia actuación y la necesidad de evaluarla* (ítem 19) y *plantea cómo detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento* (ítem 59). Las restantes asociaciones significativas lo son al 95% de confianza, siendo las siguientes: *muestra cómo se han de fijar criterios de evaluación propios* (ítem 11); *manifiesta que cada Centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar* (ítem 28); *ofrece los distintos tipos y niveles de planificación y la importancia de su conocimiento* (ítem 33); *facilita distintas teorías que existen sobre el proceso enseñanza-aprendizaje* (ítem 35); *muestra cómo se ha de negociar con el alumnado la gestión de la clase* (ítem 36); *facilita distintas técnicas de control de la*

conducta de los alumnos del Colegio (ítem 52); proporciona distintas técnicas de registro del progreso del alumnado del Centro (ítem 53); enseña distintas técnicas de registros de conducta del alumnado del Colegio (ítem 54); ofrece conocimiento sobre la distribución del espacio adecuándolo a cada tipo de actividad (ítem 69); ofrece conocimiento sobre las características de los distintos grupos de edad (ítem 71); manifiesta la necesidad de implicación en la toma de decisiones a nivel de ciclo (ítem 73); enseña a sus estudiantes a detectar las expectativas personales de los alumnos (ítem 81); proporciona el conocimiento adecuado para construir materiales de enseñanza (ítem 89).

Variable	Años Univ.
11. Muestra cómo se han de fijar criterios de evaluación propios	,014*
16. Facilita distintas técnicas de agrupamiento de alumnos en el colegio	,005**
19. Da importancia a la reflexión sobre la propia actuación y la necesidad de evaluarla	,006**
28. Manifiesta que cada Centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	,034*
33. Ofrece los distintos tipos y niveles de planificación y la importancia de su conocimiento	,048*
35. Facilita distintas teorías que existen sobre el proceso enseñanza-aprendizaje	,033*
36. Muestra cómo se ha de negociar con el alumnado la gestión de la clase	,015*
52. Facilita distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos del Colegio	,030*
53. Proporciona distintas técnicas de registro del progreso del alumnado del Centro	,012*
54. Enseña distintas técnicas de registros de conducta del alumnado del Colegio	,034*
59. Plantea cómo detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	,002**
69. Ofrece conocimiento sobre la distribución del espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	,04*
71. Ofrece conocimiento sobre las características de los distintos grupos de edad	,02*
73. Manifiesta la necesidad de implicación en la toma de decisiones a nivel de ciclo	,029*
81. Enseña a sus estudiantes a detectar las expectativas personales de los alumnos	,014*
89. Proporciona el conocimiento adecuado para construir materiales de enseñanza	,038*

Tabla 73. Contingencias por años de experiencia universitaria formadores de maestros

$P \leq 0,05$ * significativa

$P \leq 0,01$ ** especialmente significativa

Si atendemos al análisis interno de las contingencias vemos como a partir del intervalo cuarto, es decir de 16 a 21 años de experiencia como docente universitario, la mayoría de los anteriores conocimientos disminuyen su valor, así se da en los ítems 16, 28, 33, 35, 36, 52, 53, 54, 59, 73, 81. Excepcionalmente el valor del ítem 11 disminuye en su docencia a partir del tercer intervalo de experiencia (de 11 a 15 años); distinto es el caso del ítem 19 en el cual todos los intervalos ofrecen menor importancia en su docencia a excepción de dos, estos son, de 5 a 10 años y de 16 a 21 años de experiencia.

Por último comentar el ítem 89 el cual se ofrece mucho en los dos primeros intervalos de experiencia, de 1 a 4 y de 5 a 10 años, y el quinto, de 22 a 24 años, no apreciándose mucha importancia en el resto de intervalos.

3. RESULTADOS Y DICUSIÓN DEL ANÁLISIS DE LA VARIANZA (ANOVA)

Las relaciones de dependencia, magnitud y dirección entre las variables del cuestionario y la pertenencia del profesorado a un área concreta, se recogen en la siguiente tabla.

		N	Media	Desviación típica	F	P	TUKEY
V2	1,00	9	2,6667	,50000	3,929	,002	4≠2, 1
	2,00	7	2,4286	,78680			
	3,00	6	3,3333	,51640			
	4,00	15	3,6000	,63246			
	5,00	5	3,0000	,70711			
	6,00	7	2,7143	,48795			
	7,00	14	3,2857	,82542			
	Total	63	3,0952	,75593			
V17	1,00	8	2,8750	,64087	3,531	,005	4≠3, 2
	2,00	7	2,4286	,78680			
	3,00	6	2,3333	1,03280			
	4,00	14	3,5714	,51355			
	5,00	5	2,6000	,89443			
	6,00	7	2,8571	,37796			
	7,00	13	3,1538	,80064			
	Total	60	2,9667	,80183			
V22	1,00	8	2,8750	,64087	4,476	,001	2≠1, 3, 4, 6, 7
	2,00	7	1,7143	,75593			
	3,00	6	3,0000	,89443			
	4,00	15	3,3333	,61721			
	5,00	5	2,8000	,44721			
	6,00	7	3,2857	,75593			
	7,00	14	3,0714	,82874			
	Total	62	2,9516	,83818			
V23	1,00	9	3,6667	,50000	4,247	,001	2≠4, 7
	2,00	7	2,8571	1,06904			
	3,00	6	3,1667	,40825			
	4,00	15	3,9333	,25820			
	5,00	5	3,8000	,44721			
	6,00	7	3,7143	,48795			
	7,00	14	3,7143	,46881			
	Total	63	3,6190	,60718			
V28	1,00	8	2,7500	,88641	2,549	,030	2≠3, 4

	2,00	7	1,5714	,78680			
	3,00	6	3,1667	,40825			
	4,00	15	2,9333	,88372			
	5,00	5	2,6000	,89443			
	6,00	7	2,8571	1,06904			
	7,00	13	2,6923	,85485			
	Total	61	2,6885	,92270			
V30	1,00	9	3,4444	,52705	4,950	,000	2≠4, 5, 7
	2,00	7	2,7143	,75593			
	3,00	6	3,1667	,75277			
	4,00	15	3,8667	,35187			
	5,00	5	3,8000	,44721			
	6,00	7	3,2857	,75593			
	7,00	14	3,7857	,42582			
	Total	63	3,5238	,64401			
V33	1,00	8	2,6250	,91613	2,731	,022	2≠4, 7
	2,00	7	2,0000	,00000			
	3,00	6	2,8333	1,16905			
	4,00	15	3,1333	,63994			
	5,00	5	2,8000	,44721			
	6,00	7	2,7143	,48795			
	7,00	13	3,1538	,68874			
	Total	61	2,8361	,75675			
V34	1,00	8	3,3750	,51755	3,687	,004	4 ≠2, 3
	2,00	7	2,7143	,48795			
	3,00	6	2,6667	,81650			
	4,00	15	3,7333	,59362			
	5,00	5	3,8000	,44721			
	6,00	7	3,1429	,69007			
	7,00	13	3,3846	,76795			
	Total	61	3,3279	,72391			
V35	1,00	8	2,7500	,88641	3,448	,006	2≠4, 6
	2,00	7	2,2857	,75593			
	3,00	6	3,3333	,81650			
	4,00	15	3,5333	,63994			
	5,00	4	3,2500	,95743			
	6,00	7	3,7143	,48795			
	7,00	13	3,2308	,72501			
	Total	60	3,2000	,81926			
V37	1,00	9	2,8889	,92796	3,685	,004	2≠4, 5, 6, 7
	2,00	7	2,2857	,75593			
	3,00	6	3,1667	,75277			
	4,00	15	3,5333	,51640			
	5,00	5	3,6000	,54772			
	6,00	7	3,4286	,53452			
	7,00	14	3,3571	,63332			
	Total	63	3,2222	,75015			
V43	1,00	8	2,8750	,99103	3,267	,008	3≠4, 7
	2,00	7	2,7143	,48795			

	3,00	6	1,8333	1,32916			
	4,00	15	3,4667	,74322			
	5,00	5	3,2000	,44721			
	6,00	7	2,7143	,75593			
	7,00	13	3,2308	,83205			
	Total	61	2,9836	,92181			
V45	1,00	9	3,3333	,86603	2,739	,021	3≠4, 6
	2,00	7	2,7143	,48795			
	3,00	6	2,1667	,98319			
	4,00	15	3,4000	,63246			
	5,00	5	3,0000	,70711			
	6,00	7	3,5714	,78680			
	7,00	13	3,0769	,86232			
	Total	62	3,1129	,83184			
V46	1,00	9	3,3333	,70711	2,725	,022	2≠4, 6
	2,00	6	2,6667	,51640			
	3,00	6	3,3333	,81650			
	4,00	15	3,7333	,45774			
	5,00	5	3,4000	,54772			
	6,00	7	3,8571	,37796			
	7,00	14	3,4286	,75593			
	Total	62	3,4516	,66966			
V49	1,00	8	2,7500	,88641	3,320	,007	2≠3, 6
	2,00	7	1,8571	,69007			
	3,00	6	3,1667	,98319			
	4,00	15	2,8667	,74322			
	5,00	5	3,0000	,70711			
	6,00	7	3,5714	,53452			
	7,00	13	2,7692	,72501			
	Total	61	2,8361	,84024			
V51	1,00	9	3,6667	,50000	3,028	,012	2≠1, 4, 7
	2,00	7	2,5714	,53452			
	3,00	6	3,0000	,63246			
	4,00	15	3,4667	,74322			
	5,00	5	3,2000	,83666			
	6,00	7	3,2857	,75593			
	7,00	14	3,6429	,49725			
	Total	63	3,3492	,69928			
V60	1,00	9	3,3333	,86603	3,632	,004	2≠1, 3, 4, 6, 7
	2,00	7	2,2857	,75593			
	3,00	6	3,6667	,51640			
	4,00	15	3,5333	,63994			
	5,00	5	3,4000	,89443			
	6,00	7	3,5714	,53452			
	7,00	14	3,5000	,51887			
	Total	63	3,3651	,74707			
V61	1,00	9	3,0000	,86603	3,083	,011	2≠4, 6, 7
	2,00	7	2,4286	,78680			
	3,00	6	3,3333	,81650			

	4,00	15	3,6000	,50709			
	5,00	5	3,6000	,89443			
	6,00	7	3,5714	,53452			
	7,00	14	3,5000	,65044			
	Total	63	3,3333	,76200			
V62	1,00	9	3,3333	,70711	2,467	,035	2≠6, 7
	2,00	7	2,7143	,48795			
	3,00	6	3,6667	,51640			
	4,00	15	3,5333	,63994			
	5,00	5	3,6000	,89443			
	6,00	7	3,7143	,48795			
	7,00	14	3,6429	,49725			
	Total	63	3,4762	,64401			
V64	1,00	8	2,1250	,99103	2,760	,021	2≠7
	2,00	7	1,5714	,78680			
	3,00	6	3,0000	,89443			
	4,00	15	2,8000	,77460			
	5,00	5	2,6000	1,14018			
	6,00	7	2,5714	,78680			
	7,00	13	3,0000	,91287			
	Total	61	2,5902	,95528			
V65	1,00	9	3,2222	,83333	2,344	,044	2≠4
	2,00	7	2,5714	,53452			
	3,00	6	3,1667	,40825			
	4,00	15	3,6667	,48795			
	5,00	5	2,8000	,83666			
	6,00	7	2,8571	,69007			
	7,00	13	3,0769	1,03775			
	Total	62	3,1452	,78608			
V66	1,00	9	3,6667	,50000	4,204	,002	2≠1, 4
	2,00	7	2,2857	,48795			
	3,00	6	3,1667	,40825			
	4,00	15	3,4667	,74322			
	5,00	5	2,8000	,44721			
	6,00	7	3,2857	,48795			
	7,00	12	3,0833	,79296			
	Total	61	3,1803	,71899			
V69	1,00	9	2,4444	1,01379	2,821	,018	2≠4
	2,00	7	2,0000	,00000			
	3,00	6	2,1667	,75277			
	4,00	15	3,1333	,91548			
	5,00	5	2,2000	,44721			
	6,00	7	2,1429	,69007			
	7,00	13	2,6923	,75107			
	Total	62	2,5323	,84383			
V71	1,00	8	2,8750	1,12599	4,238	,001	2≠4, 6
	2,00	7	2,0000	,57735			
	3,00	6	2,1667	,75277			4≠7, 3
	4,00	15	3,4000	,50709			
	5,00	5	2,6000	,89443			

	6,00	7	3,2857	,48795			
	7,00	13	2,4615	,96742			
	Total	61	2,7705	,90173			
V74	1,00	8	2,5000	1,06904	3,259	,008	3≠6
	2,00	7	2,2857	,48795			
	3,00	6	2,1667	,98319			
	4,00	15	3,2667	,70373			
	5,00	5	3,0000	1,00000			
	6,00	7	3,5714	,53452			
	7,00	13	2,6154	,86972			
	Total	61	2,8197	,90385			
V75	1,00	9	3,1111	1,16667	4,214	,001	2≠3, 6, 7
	2,00	7	2,2857	,75593			
	3,00	6	3,6667	,51640			5≠6, 3
	4,00	15	3,2000	,77460			
	5,00	5	2,2000	,83666			
	6,00	7	3,7143	,48795			
	7,00	14	3,3571	,49725			
	Total	63	3,1429	,85868			
V77	1,00	9	3,3333	1,11803	4,223	,001	2≠4, 6
	2,00	7	2,7143	,48795			
	3,00	6	3,0000	,89443			
	4,00	15	3,8667	,35187			
	5,00	5	3,4000	,54772			
	6,00	7	4,0000	,00000			
	7,00	14	3,4286	,51355			
	Total	63	3,4603	,71449			
V80	1,00	8	1,7500	,70711	4,396	,001	1≠6
	2,00	7	1,4286	,53452			
	3,00	6	2,6667	1,21106			2≠4, 6, 7
	4,00	15	2,8000	,94112			
	5,00	5	2,6000	,54772			
	6,00	7	3,1429	,69007			
	7,00	13	2,6923	,75107			
	Total	61	2,4918	,94204			
V81	1,00	8	2,2500	,88641	2,780	,020	2≠4, 6
	2,00	7	1,7143	,48795			
	3,00	6	2,6667	1,21106			
	4,00	15	3,0000	,84515			
	5,00	5	2,6000	,54772			
	6,00	7	3,1429	,69007			
	7,00	13	2,6154	,76795			
	Total	61	2,6230	,87871			
V86	1,00	8	2,3750	,74402	2,580	,029	2≠6
	2,00	7	2,0000	,57735			
	3,00	6	2,6667	1,21106			
	4,00	15	2,6667	,61721			
	5,00	5	2,6000	,54772			
	6,00	7	3,5714	,53452			
	7,00	13	2,7692	1,01274			

	Total	61	2,6721	,85091			
V87	1,00	8	2,3750	1,18773	3,872	,003	2≠6, 7
	2,00	7	1,4286	,78680			
	3,00	6	1,8333	1,16905			
	4,00	15	2,6667	,72375			
	5,00	5	3,0000	1,00000			
	6,00	7	3,4286	,78680			
	7,00	13	3,0000	1,08012			
	Total	61	2,5902	1,08593			
V88	1,00	8	2,1250	,99103	3,101	,011	2≠6
	2,00	7	1,4286	,53452			
	3,00	6	1,8333	1,16905			
	4,00	15	2,3333	,72375			
	5,00	5	3,0000	1,00000			
	6,00	6	3,1667	,75277			
	7,00	13	2,6923	1,10940			
	Total	60	2,3667	1,00788			
V89	1,00	9	3,0000	1,00000	2,777	,020	2≠4
	2,00	7	2,2857	,95119			
	3,00	6	2,5000	1,04881			
	4,00	15	3,6000	,50709			
	5,00	5	3,4000	,89443			
	6,00	7	2,5714	,97590			
	7,00	13	3,0000	,91287			
	Total	62	3,0000	,94088			
V92	1,00	8	2,8750	,83452	3,186	,009	2≠4
	2,00	7	2,1429	,69007			
	3,00	6	3,3333	,51640			
	4,00	15	3,6667	,48795			
	5,00	5	3,2000	,44721			
	6,00	7	3,0000	1,15470			
	7,00	14	2,8571	1,09945			
	Total	62	3,0645	,90302			
V94	1,00	8	3,5000	,53452	3,085	,011	7≠1, 4
	2,00	7	2,7143	,75593			
	3,00	6	3,1667	,40825			
	4,00	15	3,4000	,63246			
	5,00	5	3,0000	,70711			
	6,00	7	3,4286	,78680			
	7,00	14	2,5714	,75593			
	Total	62	3,0968	,74017			

Tabla 74. ANOVA y TK formadores de maestros

Si contemplamos la tabla del análisis post hoc Tukey vemos que en 34 variables la diferencia de las medias es significativa; estas variables hacen referencia a:

2. Existen relación de dependencia entre “Manifiesta que la comunicación no verbal es una pieza clave de la enseñanza” y el área al que pertenece el

profesorado. Se encuentran diferencias entre los profesores del área de Expresión Plástica, Corporal y Musical en relación con los de las áreas de Didácticas Específicas y Didáctica de la Lengua y la Literatura. Los profesores del área de Expresión Plástica, Corporal y Musical posicionan sus repuestas alrededor de la opción bastante mientras que de los de las áreas de Didácticas específicas y Didáctica de la Lengua y la Literatura lo hacen en la opción algo.

17. Existen relación de dependencia entre “facilita el conocimiento necesario sobre la estructura de las unidades didácticas” y el área al que pertenece el profesorado. Se hallan diferencias entre los profesores del área de Expresión Plástica, Corporal y Musical en relación con los de las áreas de Didácticas Específicas y Teoría e Historia. Los profesores del área de Expresión Plástica, Corporal y Musical ubican sus repuestas en torno a la opción bastante mientras que de los de las áreas de Didácticas Específicas y Teoría e Historia lo hacen en la opción algo.

22. Existen relación de dependencia entre “Proporciona conocimiento sobre la importancia fundamental de la organización de una clase” y el área al que pertenece el profesorado. Encontrándose diferencias entre los profesores del área de Didácticas Específicas en relación con los de las áreas de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Teoría e Historia, Expresión Plástica, Corporal y Musical, Psicología Evolutiva y de la Educación y Didáctica y Organización Escolar. Los profesores del área de Didácticas Específicas sitúan sus respuestas en la opción nada mientras que los de las áreas de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Teoría e Historia, Expresión Plástica, Corporal y Musical, Psicología Evolutiva y de la Educación y Didáctica y Organización Escolar lo hacen en la opción bastante.

23. Existen relación de dependencia entre “Facilita ejemplos y aplicaciones del contenido que explica en la materia” y el área al que pertenece el profesorado. Las diferencias encontradas se dan entre los profesores del área de las Didácticas Específicas en relación con los de las áreas de Expresión Plástica, Corporal y Musical y Didáctica y Organización Escolar. El profesorado de Didácticas Específicas coloca sus respuestas mayoritariamente en la opción algo mientras que los de las áreas de Expresión Plástica, Corporal y Musical y Didáctica y Organización Escolar lo hacen en la opción mucho.

28. Existen relación de dependencia entre “Manifiesta que cada Centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar” y el área al que pertenece el profesorado. El profesorado del área de Didácticas Específicas deposita sus respuestas en la opción nada mientras que el de las áreas de Teoría e Historia y Expresión Plástica, Corporal y Musical lo hacen en la opción bastante.

30. Existen relación de dependencia entre “Muestra cómo se han de aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica” y el área al que pertenece el profesorado. Apareciéndose diferencias en las respuestas del profesorado del áreas de Didácticas Específicas en relación con el de las áreas de Expresión Plástica, Corporal y Musical, MIDE y Didáctica y Organización Escolar. El profesorado del áreas de Didácticas Específicas establecen sus respuestas en la opción algo mientras que el de las áreas de Expresión Plástica, Corporal y Musical, MIDE y Didáctica y Organización Escolar lo hacen en la opción bastante.

33. Existen relación de dependencia entre “Ofrece los distintos tipos y niveles de planificación y la importancia de su conocimiento” y el área al que pertenece el profesorado; ya que las respuestas del profesorado del área de las Didácticas Específicas se localizan en la opción algo mientras que las del profesorado de las áreas de Expresión Plástica, Corporal y Musical y Didáctica y Organización Escolar lo hacen en la opción bastante.

34. Existen relación de dependencia entre “Enseña a seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza” y el área al que pertenece el profesorado. Descubriéndose diferencias en las respuestas del profesorado del área de Expresión Plástica, Corporal y Musical en relación con los de las áreas de las Didácticas Específicas y Teoría e Historia. El profesorado del área de Expresión Plástica, Corporal y Musical dispone sus respuestas alrededor de la opción bastante mientras que los de las áreas de las Didácticas Específicas y Teoría e Historia lo hacen en la opción algo.

35. Existen relación de dependencia entre “Facilita distintas teorías que existen sobre el proceso enseñanza-aprendizaje” y el área al que pertenece el profesorado. Percibiéndose diferencias en las respuestas del profesorado del área de las Didácticas Específicas en relación con los de las áreas de Expresión Plástica, Corporal y Musical y Psicología Evolutiva y de la Educación. El profesorado del área de las Didácticas Específicas posiciona sus respuestas en la opción algo mientras que el de las áreas de Expresión Plástica, Corporal y Musical y Psicología Evolutiva y de la Educación lo hacen en la opción bastante.

37. Existen relación de dependencia entre “Proporciona estrategias de aprendizaje variadas para que sus estudiantes aprendan a responder a las distintas metas que se han propuesto” y el área al que pertenece el profesorado; apareciendo diferencias entre el profesorado del área de las Didácticas Específicas en relación con el de las áreas de Expresión Plástica, Corporal y Musical, MIDE, Psicología Evolutiva y de la Educación y

Didáctica y Organización Escolar. El profesorado de las Didácticas Específicas orientan sus respuestas hacia la opción algo mientras que el de las áreas de Expresión Plástica, Corporal y Musical, MIDE, Psicología Evolutiva y de la Educación y Didáctica y Organización Escolar lo hacen hacia la opción bastante.

43. Existen relación de dependencia entre “Enseña a programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido” y el área al que pertenece el profesorado. Percibiéndose diferencias en las respuestas del profesorado adscrito al área de las Didácticas Específicas en relación con los de las áreas de Expresión Plástica, Corporal y Musical y Didáctica y Organización Escolar. El profesorado de las Didácticas Específicas sitúa sus respuestas en la opción nada mientras que los de las áreas de Expresión Plástica, Corporal y Musical y Didáctica y Organización Escolar lo hacen en la opción bastante.

45. Existen relación de dependencia entre “Ofrece conocimiento acerca de que las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas” y el área al que pertenece el profesorado, debido a las diferencias encontradas entre los profesores de Teoría e Historia en relación con los de las áreas de Expresión Plástica, Corporal y Musical y Psicología Evolutiva y de la Educación. Las respuestas de los profesores de Teoría e Historia se emplazan en la opción algo mientras que los de Expresión Plástica, Corporal y Musical y Psicología Evolutiva y de la Educación las ubican en la opción bastante.

46. Existen relación de dependencia entre “Expone la importancia de saber cómo motivar al alumnado” y el área al que pertenece el profesorado, localizándose diferencias en las respuestas del profesorado de las Didácticas Específicas en relación con los de las áreas de Expresión Plástica, Corporal y Musical y Psicología Evolutiva y de la Educación. Los profesores de las Didácticas Específicas colocan sus respuestas alrededor de la opción algo mientras que los de Expresión Plástica, Corporal y Musical y Psicología Evolutiva y de la Educación lo hacen en la opción mucho.

49. Existen relación de dependencia entre “Proporciona conocimiento sobre la resolución de conflictos y su importancia” y el área al que pertenece el profesorado. Encontrándose diferencias en las respuestas del profesorado del área de las Didácticas Específicas en relación con el de las áreas de Teoría e Historia y Psicología Evolutiva y de la Educación. Los profesores de las Didácticas Específicas depositan sus respuestas mayoritariamente en la opción nada mientras que los de Teoría e Historia y Psicología Evolutiva y de la Educación lo hacen en la opción bastante.

51. Existen relación de dependencia entre “Manifiesta que el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado” y el área al que pertenece el profesorado. Localizándose diferencias entre el profesorado de las Didácticas Específicas en relación con el de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Expresión Plástica, Corporal y Musical y Didáctica y Organización Escolar. Los profesores de las Didácticas Específicas orientan sus respuestas hacia la opción algo mientras que el de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Expresión Plástica, Corporal y Musical y Didáctica y Organización Escolar lo hacen hacia la opción bastante.

60. Existen relación de dependencia entre “Da importancia a la relación maestro-alumnado y cómo debe ser buena” y el área al que pertenece el profesorado. Percibiéndose diferencias en las respuestas del profesorado del área de las Didácticas Específicas en relación con el de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Teoría e Historia, Expresión Plástica, Corporal y Musical, Psicología Evolutiva y de la Educación y Didáctica y Organización Escolar. Los profesores de las Didácticas Específicas establecen sus respuestas en la opción algo mientras que los de las áreas de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Teoría e Historia, Expresión Plástica, Corporal y Musical, Psicología Evolutiva y de la Educación y Didáctica y Organización Escolar lo hacen en la opción bastante.

61. Existen relación de dependencia entre “Enseña a crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con los alumnos” y el área al que pertenece el profesorado. Percibiéndose diferencias en el reparto de respuestas del profesorado de las Didácticas Específicas en relación con los de Expresión Plástica, Corporal y Musical, Psicología Evolutiva y de la Educación y Didáctica y Organización Escolar. Los profesores de las Didácticas Específicas depositan sus respuestas en la opción algo mientras que los de Expresión Plástica, Corporal y Musical, Psicología Evolutiva y de la Educación y Didáctica y Organización Escolar lo hacen en la opción bastante.

62. Existen relación de dependencia entre “Plantea la necesidad de favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en clase” y el área al que pertenece el profesorado. Reencuentran diferencias en las respuestas del profesorado de las Didácticas Específicas en relación con el de las áreas de Psicología Evolutiva y de la Educación y Didáctica y Organización Escolar. Los profesores de las Didácticas Específicas depositan sus respuestas en la opción algo mientras que el de Psicología Evolutiva y de la Educación y Didáctica y Organización Escolar lo hace en la opción bastante.

64. Existen relación de dependencia entre “Da información sobre la toma de decisiones en el equipo docente y cómo ésta ha de ser compartida” y el área al que pertenece el profesorado, como resultado de las diferencias encontradas en las respuestas del profesorado del área de las Didácticas Específicas en relación con el de Didáctica y Organización Escolar. Los profesores de las Didácticas Específicas colocan sus respuestas mayoritariamente en la opción nada mientras que el de Didáctica y Organización Escolar lo hace en la opción bastante.

65. Existen relación de dependencia entre “Plantea la necesidad de funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que se pueda adaptar la enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno” y el área al que pertenece el profesorado, debido a las diferencias encontradas en las respuestas del profesorado de las Didácticas Específicas en relación con los de Expresión Plástica, Corporal y Musical. Las respuestas de los profesores de las Didácticas Específicas se localizan en la opción algo mientras que las de los de Expresión Plástica, Corporal y Musical lo hacen en la opción bastante.

66. Existen relación de dependencia entre “Expone la importancia del dominio sobre la comunicación verbal” y el área al que pertenece el profesorado. Hallándose diferencias en las respuestas del profesorado del área de las Didácticas Específicas en relación con el de las áreas de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Expresión Plástica, Corporal y Musical. Los profesores de las Didácticas Específicas disponen sus respuestas en torno a la opción algo mientras que el de las áreas de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Expresión Plástica, Corporal y Musical lo hace en la opción bastante.

69. Existen relación de dependencia entre “Ofrece conocimiento sobre la distribución del espacio adecuándolo a cada tipo de actividad” y el área al que pertenece el profesorado, pues se encuentran diferencias en las respuestas del profesorado del área de las Didácticas Específicas en relación con el del área de Expresión Plástica, Corporal y Musical. Las respuestas del profesorado de las Didácticas Específicas se establecen mayormente en la opción algo mientras que las de Expresión Plástica, Corporal y Musical lo hacen en la opción bastante.

71. Existen relación de dependencia entre “Ofrece conocimiento sobre las características de los distintos grupos de edad” y el área al que pertenece el profesorado. Localizándose diferencias, por una parte, entre los profesores de las Didácticas Específicas en relación con los de Expresión Plástica, Corporal y Musical y Psicología Evolutiva y, por otra, entre los profesores de Expresión

Plástica, Corporal y Musical en relación con los de Teoría e Historia y Didáctica y Organización Escolar. Los profesores de las Didácticas Específicas colocan sus respuestas en la opción algo mientras que los de Expresión Plástica, Corporal y Musical y Psicología Evolutiva y de la Educación lo hacen en la opción bastante. Por otro lado, los profesores de Expresión Plástica, Corporal y Musical disponen sus respuestas alrededor de la opción bastante mientras que los de Teoría e Historia y Didáctica y Organización Escolar lo hacen en la opción algo.

74. Existen relación de dependencia entre “Ofrece conocimiento sobre cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva” y el área al que pertenece el profesorado, por las diferencias encontradas en las respuestas del profesorado de Teoría e Historia en relación con las del área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Los profesores de Teoría e Historia establecen sus respuestas en la opción algo mientras que los de Psicología Evolutiva y de la Educación lo hacen en la opción bastante.

75. Existen relación de dependencia entre “Expresa que “el maestro educa con el ejemplo”” y el área al que pertenece el profesorado. Encontrándose diferencias, por una parte, entre el profesorado de las Didácticas Específicas en relación con el de las áreas de Teoría e Historia, Psicología Evolutiva y de la Educación, Didáctica y Organización Escolar y, por otra, entre el profesorado de MIDE en relación con el de las áreas de Teoría e Historia y Psicología Evolutiva y de la Educación. Los profesores de las Didácticas Específicas establecen sus respuestas en la mayoritariamente en la opción algo mientras que los de Teoría e Historia, Psicología Evolutiva y de la Educación, Didáctica y Organización Escolar lo hacen en la opción bastante. Los profesores de MIDE disponen sus respuestas en la opción algo mientras que los de Teoría e Historia y Psicología Evolutiva y de la Educación lo hacen en la opción bastante.

77. Existen relación de dependencia entre “Enseña que el maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado” y el área al que pertenece el profesorado. Mostrándose diferencias entre los profesores de las Didácticas Específicas en relación con los de las áreas de Expresión Plástica, Corporal y Musical y Psicología Evolutiva y de la Educación. Los profesores de las Didácticas Específicas depositan sus respuestas en la opción algo mientras que los de Expresión Plástica, Corporal y Musical y Psicología Evolutiva y de la Educación lo hacen en la opción mucho.

80. Existen relación de dependencia entre “Enseña las teorías sobre las relaciones entre iguales” y el área al que pertenece el profesorado. Localizándose diferencias en las respuestas, de un parte, entre los profesores

de Didáctica de la Lengua y la Literatura en relación con los de Psicología Evolutiva y de la Educación y, por otra, entre los profesores de las Didácticas Específicas en relación con los de Expresión Plástica, Corporal y Musical, Psicología Evolutiva y de la Educación, Didáctica y Organización Escolar. Los profesores de Didáctica de la Lengua y la Literatura disponen sus respuestas en la opción nada mientras que los de Psicología Evolutiva y de la Educación lo hacen en la opción bastante. Las respuestas de los profesores de las Didácticas Específicas se sitúan en la opción nada mientras que las del profesorado de de Expresión Plástica, Corporal y Musical, Psicología Evolutiva y de la Educación, Didáctica y Organización Escolar lo hacen en la opción bastante.

81. Existen relación de dependencia entre “Enseña a sus estudiantes a detectar las expectativas personales de los alumnos” y el área al que pertenece el profesorado. Se perciben diferencias en las respuestas del profesorado del área de las Didácticas Específicas en relación con las del profesorado de las áreas de Expresión Plástica, Corporal y Musical y Psicología Evolutiva y de la Educación. Las respuestas de los profesores de las Didácticas Específicas se instalan principalmente en la opción nada mientras que las de los profesores de Expresión Plástica, Corporal y Musical y Psicología Evolutiva y de la Educación lo hace en la opción bastante.

86. Existen relación de dependencia entre “Proporciona conocimiento sobre las distintas teorías del aprendizaje humano” y el área al que pertenece el profesorado, como demuestra la diferencia encontrada en las respuestas del profesorado de las Didácticas Específicas en relación con los de Psicología Evolutiva y de la Educación. Los profesores de las Didácticas Específicas ubican sus respuestas en la opción algo mientras que los de Psicología Evolutiva y de la Educación lo hacen en la opción bastante.

87. Existen relación de dependencia entre “Enseña a detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales” y el área al que pertenece el profesorado. Hallándose diferencias en las respuestas del profesorado de las Didácticas Específicas en relación con los de las áreas de Psicología Evolutiva y de la Educación y Didáctica y Organización Escolar. Los profesores de las Didácticas Específicas orientan sus respuestas alrededor de la opción nada mientras que los de Psicología Evolutiva y de la Educación y Didáctica y Organización Escolar lo hacen alrededor de la opción bastante.

88. Existen relación de dependencia entre “Facilita conocimiento para diagnosticar casos especiales” y el área al que pertenece el profesorado, pues se encuentran diferencias en las respuestas del profesorado de las Didácticas Específicas en relación con los de Psicología Evolutiva y de la Educación. Los

profesores de las Didácticas Específicas depositan sus respuestas principalmente en la opción nada mientras que los de Psicología Evolutiva y de la Educación lo hacen en la opción bastante.

89. Existen relación de dependencia entre “Proporciona el conocimiento adecuado para construir materiales de enseñanza” y el área al que pertenece el profesorado. Localizándose diferencias en las respuestas del profesorado de las Didácticas Específicas en relación con las del profesorado de Expresión Plástica, Corporal y Musical. Los profesores de las Didácticas Específicas depositan sus respuestas en la opción algo mientras que los de Expresión Plástica, Corporal y Musical lo hacen en la opción bastante.

92. Existen relación de dependencia entre “Manifiesta la importancia de conocer y respetar los códigos éticos de la profesión” y el área al que pertenece el profesorado, como demuestran las diferencias percibidas en las respuestas del profesorado del área de las Didácticas Específicas en relación con las del profesorado de Expresión Plástica, Corporal y Musical. Los profesores de las Didácticas Específicas disponen sus respuestas en torno a la opción algo mientras que los de Expresión Plástica, Corporal y Musical lo hacen en la opción bastante.

94. Existen relación de dependencia entre “Insiste en la importancia de tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)” y el área al que pertenece el profesorado. Se encuentran diferencias en las respuestas del profesorado del área de Didáctica y Organización Escolar en relación con los de las áreas de Expresión Plástica, Corporal y Musical y Didáctica de la Lengua y la Literatura. Los profesores de Didáctica y Organización Escolar establecen sus respuestas alrededor de la opción algo mientras que los de las áreas de Expresión Plástica, Corporal y Musical y Didáctica de la Lengua y la Literatura lo hacen en la opción bastante.

En la siguiente tabla con la finalidad de facilitar la comprensión del análisis anterior mostramos las relaciones de dependencia entre la pertenencia a un área concreta de docencia y su influencia en las variables del cuestionario. Se señala con color rojo la opción mucho, con naranja la opción bastante, con amarillo la opción algo y en negro la opción nada.

VARIABLES	Did. de la Lengua y la Literatura	Didácticas Específicas	Teoría e Historia	Expresión Plástica, Corporal y Musical	MIDE	Psicología Evolutiva y de la Educación	Didáctica y Organización Escolar
2. Manifiesta que la comunicación no verbal es una pieza clave de la	✓	✓		✓			

enseñanza							
17. Facilita el conocimiento necesario sobre la estructura de las unidades didácticas		✓	✓	✓			
22. Proporciona conocimiento sobre la importancia fundamental de la organización de una clase	✓	✓	✓	✓		✓	✓
23. Facilita ejemplos y aplicaciones del contenido que explica en la materia		✓		✓			✓
28. Manifiesta que cada Centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar		✓	✓	✓			
30. Muestra cómo se han de aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica		✓		✓	✓		✓
33. Ofrece los distintos tipos y niveles de planificación y la importancia de su conocimiento		✓		✓			✓
34. Enseña a seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza		✓	✓	✓			
35. Facilita distintas teorías que existen sobre el proceso enseñanza-aprendizaje		✓		✓		✓	
37. Proporciona estrategias de aprendizaje variadas para que sus estudiantes aprendan a responder a las distintas metas que se han propuesto		✓		✓	✓	✓	✓
43. Enseña a programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido			✓	✓	✓		
45. Ofrece conocimiento acerca de que las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas			✓	✓		✓	
46. Expone la importancia de saber cómo motivar al alumnado		✓		✓		✓	

49. Proporciona conocimiento sobre la resolución de conflictos y su importancia		✓	✓			✓	
51. Manifiesta que el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	✓	✓		✓			✓
60. Da importancia a la relación maestro-alumnado y cómo debe ser buena	✓	✓	✓	✓		✓	✓
61. Enseña a crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con los alumnos		✓		✓		✓	✓
62. Plantea la necesidad de favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en clase		✓				✓	✓
64. Da información sobre la toma de decisiones en el equipo docente y cómo ésta ha de ser compartida		✓					✓
65. Plantea la necesidad de funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que se pueda adaptar la enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno		✓		✓			
66. Expone la importancia del dominio sobre la comunicación verbal	✓	✓		✓			
69. Ofrece conocimiento sobre la distribución del espacio adecuándolo a cada tipo de actividad		✓		✓			
71. Ofrece conocimiento sobre las características de los distintos grupos de edad		✓	✓	✓		✓	✓
74. Ofrece conocimiento sobre cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva			✓			✓	
75. Expresa que “el maestro educa con el ejemplo”		✓	✓		✓	✓	✓
77. Enseña que el maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado		✓		✓		✓	
80. Enseña las teorías sobre las relaciones entre	✓	✓		✓		✓	✓

iguales							
81. Enseña a sus estudiantes a detectar las expectativas personales de los alumnos		✓		✓		✓	
86. Proporciona conocimiento sobre las distintas teorías del aprendizaje humano		✓				✓	
87. Enseña a detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales		✓				✓	✓
88. Facilita conocimiento para diagnosticar casos especiales		✓				✓	
89. Proporciona el conocimiento adecuado para construir materiales de enseñanza		✓		✓			
92. Manifiesta la importancia de conocer y respetar los códigos éticos de la profesión		✓		✓			
94. Insiste en la importancia de tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	✓			✓			✓

Tabla 75. Resumen Análisis de la Varianza formadores de maestros

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS DE CLUSTER DE SUJETOS K-MEANS DE LOS DOCENTES

De los anteriores estadísticos confirmamos la existencia de diferencias significativas en las respuestas de los docentes en cuanto al conocimiento que ofrecen a sus estudiantes. De estas diferencias nos asalta la pregunta de si es posible averiguar la existencia de conglomerados de sujetos que nos definan diferentes perfiles en los docentes; para ello hicimos un análisis de cluster de sujetos exploratorio seleccionando aquellas variables significativas en el análisis de ANOVA y TK.

De la muestra total de 63 docentes de magisterio, hemos obtenido dos cluster de sujetos. Uno con 37 sujetos y otro con 19. En la siguiente tabla presentamos el número de sujetos por conglomerados resultantes.

Conglomerado	1	37,000
	2	19,000
Válidos		56,000
Perdidos		7,000

Tabla 76. Número de sujetos por conglomerado

Para poder definir los conglomerados nos fijamos en el valor de la F y el valor de la significatividad que nos proporciona la tabla ANOVA, aunque sólo se puede utilizar este dato con finalidad descriptiva, puesto que los conglomerados han sido elegidos para maximizar las diferencias entre los casos en los diferentes conglomerados. Nos dimos cuenta que sólo una variable no era significativa.

Variables	F	P
2. Manifiesta que la comunicación no verbal es una pieza clave de la enseñanza	11,488	,001
17. Facilita el conocimiento necesario sobre la estructura de las unidades didácticas	23,276	,000
22. Proporciona conocimiento sobre la importancia fundamental de la organización de una clase	24,577	,000
23. Facilita ejemplos y aplicaciones del contenido que explica en la materia	20,150	,000
28. Manifiesta que cada Centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	16,061	,000
29. Da importancia al conocimiento tanto de la teoría como de la práctica de la materia que enseña	9,991	,003
30. Muestra cómo se han de aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	34,561	,000
33. Ofrece los distintos tipos y niveles de planificación y la importancia de su conocimiento	31,165	,000
34. Enseña a seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	17,112	,000
35. Facilita distintas teorías que existen sobre el proceso enseñanza-aprendizaje	21,578	,000
37. Proporciona estrategias de aprendizaje variadas para que sus estudiantes aprendan a responder a las distintas metas que se han propuesto	30,515	,000
43. Enseña a programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	22,342	,000
44. Facilita técnicas de refuerzo para el alumnado del colegio	47,767	,000
45. Ofrece conocimiento acerca de que las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	18,142	,000
46. Expone la importancia de saber cómo motivar al alumnado	11,561	,001
48. Facilita distintas técnicas de exposición en su clase	19,013	,000
49. Proporciona conocimiento sobre la resolución de conflictos y su importancia	14,037	,000
51. Manifiesta que el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	26,528	,000
52. Facilita distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos del Colegio	13,932	,000
60. Da importancia a la relación maestro-alumnado y cómo debe ser buena	24,402	,000
61. Enseña a crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con los alumnos	23,191	,000

62. Plantea la necesidad de favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en clase	25,879	,000
64. Da información sobre la toma de decisiones en el equipo docente y cómo ésta ha de ser compartida	13,405	,001
65. Plantea la necesidad de funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que se pueda adaptar la enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	6,399	,014
66. Expone la importancia del dominio sobre la comunicación verbal	20,924	,000
69. Ofrece conocimiento sobre la distribución del espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	21,742	,000
71. Ofrece conocimiento sobre las características de los distintos grupos de edad	22,613	,000
74. Ofrece conocimiento sobre cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	15,841	,000
75. Expresa que “el maestro educa con el ejemplo”	16,098	,000
77. Enseña que el maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	9,435	,003
80. Enseña las teorías sobre las relaciones entre iguales	46,572	,000
81. Enseña a sus estudiantes a detectar las expectativas personales de los alumnos	33,495	,000
86. Proporciona conocimiento sobre las distintas teorías del aprendizaje humano	31,526	,000
87. Enseña a detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	24,831	,000
88. Facilita conocimiento para diagnosticar casos especiales	23,676	,000
89. Proporciona el conocimiento adecuado para construir materiales de enseñanza	20,582	,000
92. Manifiesta la importancia de conocer y respetar los códigos éticos de la profesión	13,882	,000
94. Insiste en la importancia de tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	4,293	,043

Tabla 77. Anova K-means

En segundo lugar, con la intención de afinar lo más posible la descripción del perfil que caracteriza a los sujetos que conforman cada conglomerado, añadimos la mediana para cada una de las variables recogidas en la tabla anterior, de forma que se pudiese visualizar de manera muy clara la interpretación de los cluster y comprobar la diferencia existente entre los dos grupos.

Variables	Mediana
2. Manifiesta que la comunicación no verbal es una pieza clave de la enseñanza	4,002,00
17. Facilita el conocimiento necesario sobre la estructura de las unidades didácticas	4,001,00
22. Proporciona conocimiento sobre la importancia fundamental de la organización de una clase	4,001,00
23. Facilita ejemplos y aplicaciones del contenido que explica en la materia	4,001,00
28. Manifiesta que cada Centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	4,001,00
29. Da importancia al conocimiento tanto de la teoría como de la práctica de la materia que	4,003,00

enseña		
30. Muestra cómo se han de aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	4,00	1,00
33. Ofrece los distintos tipos y niveles de planificación y la importancia de su conocimiento	4,00	2,00
34. Enseña a seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	4,00	2,00
35. Facilita distintas teorías que existen sobre el proceso enseñanza-aprendizaje	4,00	1,00
37. Proporciona estrategias de aprendizaje variadas para que sus estudiantes aprendan a responder a las distintas metas que se han propuesto	4,00	1,00
43. Enseña a programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	4,00	2,00
44. Facilita técnicas de refuerzo para el alumnado del colegio	4,00	1,00
45. Ofrece conocimiento acerca de que las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	4,00	3,00
46. Expone la importancia de saber cómo motivar al alumnado	4,00	3,00
48. Facilita distintas técnicas de exposición en su clase	4,00	2,00
49. Proporciona conocimiento sobre la resolución de conflictos y su importancia	4,00	2,00
51. Manifiesta que el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	4,00	1,00
52. Facilita distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos del Colegio	4,00	3,00
60. Da importancia a la relación maestro-alumnado y cómo debe ser buena	4,00	2,00
61. Enseña a crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con los alumnos	4,00	3,00
62. Plantea la necesidad de favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en clase	4,00	1,00
64. Da información sobre la toma de decisiones en el equipo docente y cómo ésta ha de ser compartida	4,00	3,00
65. Plantea la necesidad de funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que se pueda adaptar la enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	4,00	2,00
66. Expone la importancia del dominio sobre la comunicación verbal	4,00	2,00
69. Ofrece conocimiento sobre la distribución del espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	4,00	2,00
71. Ofrece conocimiento sobre las características de los distintos grupos de edad	4,00	1,00
74. Ofrece conocimiento sobre cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	4,00	1,00
75. Expresa que “el maestro educa con el ejemplo”	4,00	2,00
77. Enseña que el maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	4,00	3,00
80. Enseña las teorías sobre las relaciones entre iguales	4,00	2,00
81. Enseña a sus estudiantes a detectar las expectativas personales de los alumnos	4,00	1,00
86. Proporciona conocimiento sobre las distintas teorías del aprendizaje humano	4,00	1,00
87. Enseña a detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	4,00	2,00
88. Facilita conocimiento para diagnosticar casos especiales	4,00	1,00
89. Proporciona el conocimiento adecuado para construir materiales de enseñanza	4,00	1,00
92. Manifiesta la importancia de conocer y respetar los códigos éticos de la profesión	4,00	1,00
94. Insiste en la importancia de tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	4,00	2,00

Tabla 78. Centros iniciales y mediana de los conglomerados

De esta forma se aprecia que en el cluster 1, las medianas que predominan son del valor 4; y en el cluster 2, abundan más los valores 1, 2, y 3. Esto significa que en el primer conglomerado se agrupan los docentes que consideran proporcionan “mucho” el conocimiento al que se refiere cada una de las anteriores variables; mientras que el segundo conglomerado está formado por aquellos que consideran que procuran “nada”, “poco” o “algo” el conocimiento al que hace referencia cada una de las variables.

Queda de relieve que un gran número de sujetos, los 37 que conforman el cluster 1, mantiene un posicionamiento muy homogéneo de la transmisión del conocimiento al que hacen referencia cada uno de los ítems, mientras que el conglomerado 2, más heterogéneo en su posicionamiento, nos informa mayoritariamente que facilita “*nada*” el conocimiento y respeto de las normas de funcionamiento que cada Centro posee; la importancia de la resolución de conflictos; la buena relación entre maestro-alumno; la creación de un ambiente apropiado mediante relaciones de respeto; la toma de decisiones y cooperación con el equipo docente; las teorías de las relaciones entre iguales; detectar expectativas personales, detectar y diagnosticar casos especiales; y, conocer y respetar los códigos deontológicos de la profesión. Por otro lado, ofrecen “*algo*”, el conocimiento necesario sobre la estructura de las unidades didácticas; la importancia fundamental de la organización de una clase; los distintos tipos y niveles de planificación; estrategias de aprendizaje variadas para que sus estudiantes aprendan a responder a las distintas metas que se han propuesto; que el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado; la necesidad de favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en clase; la necesidad de funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que se pueda adaptar la enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno; importancia del dominio sobre la comunicación verbal; la distribución del espacio adecuándolo a cada tipo de actividad; que “el maestro educa con el ejemplo”; y, las distintas teorías del aprendizaje humano. También proveen “*bastante*” que la comunicación no verbal es una pieza clave de la enseñanza; cómo se han de aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica; seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza; teorías que existen sobre el proceso enseñanza-aprendizaje; programar los objetivos de una materia según el nivel educativo al que vaya dirigido; las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas; cómo motivar al alumnado; las características de los distintos grupos de edad; cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva; que se ha de mantener la atención y la motivación del alumnado; y construir materiales de enseñanza. Finalmente, ofrecen “*mucho*” la facilitación de ejemplos y aplicaciones del contenido que explica en la materia.

Podemos concluir por tanto que existen perfiles docentes en función del conocimiento que se ofrece al alumnado. Los docentes que pertenecen a uno u otro conglomerado se diferencian por poseer una posición muy clara sobre el grado en el que proporcionan el conocimiento al alumnado, los sujetos del cluster dos adoptan una postura más heterogénea en cuanto a proporcionar el conocimiento al que hacen referencia las anteriores variables.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS FACTORIAL DEL PROFESORADO

Nos preguntamos si es posible delimitar grandes conglomerados que ayuden a explicar la importancia que los formadores de las distintas áreas asignan a los ítems del cuestionario, en relación al conocimiento que de la enseñanza ofrecen. Los resultados obtenidos se pueden apreciar en la siguiente tabla, en la cual presentamos la estructura simple, que recoge los ítems sometidos al análisis factorial que presentan una saturación igual o mayor que 0,40.

Variable	I	II	III	IV	V	Variable	I	II	III	IV	V
Va1		X				Var51					XXX
Va2						Var 52	XX				
Va3						Var 53			XX		
Va4				XXX		Var 54	XXX				
Va5		XXX				Var 55					XXX
Va6	XXXX					Var56		XXX			
Va7				XXXX		Var 57			XXX		
Va8				XX		Var 58			XXXX		
Va9		XXX				Var 59	XXX				
Var10				XX		Var60	XX				
Var 11				XX		Var 61	XX				
Var12	XXX					Var62					XXX
Var13				XXX		Var63	XXXX				
Var14	X					Var64	XXXX				
Var15		XX				Var65					XX
Var16	XX					Var66					XXXX
Var17			XXX			Var67	XXX				
Var18		X				Var68		XX			
Var19				XX		Var69			XX		
Var20	XX					Var70				XX	
Var21		XXXX				Var 71			XXX		
Var22	XX					Var72	XXX				
Var23		XX			X	Var73	XXX				
Var24					X	Var74			X		
Var25			XXX			Var75					XX
Var26	XXX					Var76		XXX			
Var27		X				Var77		XXX			
Var28	X					Var78		XX			
Var29					XXX	Var79	X				
Var30				X		Var 80	XXXX				
Var31		XX				Var81	XXXX				
Var32	XX					Var82	XX				
Var33	XX					Var83				X	
Var34			XXXX			Var84			XXX		
Var35						Var85					XX
Var36	XXX					Var86	XXX				
Var37	XX					Var87	XX				
Var38	XX					Var88	XX				
Var39		X				Var 89			XXX		

Var40				XXX		Var90	XXX				
Var41			XXX			Var91		XX			
Var42		X				Var92					XXX
Var43			XXXX			Var93				XXXX	
Var44	XXX					Var94					XXXX
Var45			XXX			Var95				X	
Var46		XX				Var 96		X			
Var47	X					Var 97			XX		
Var48					XX	Var 98	XX				
Var49	XX					Var99		XX			
Var50			XXX			Var100					

Tabla 79. Estructura simple formadores de maestros

Las saturaciones han sido señaladas con la letra x, de acuerdo con la siguiente escala.

X= .40 a .499

XX= .50 a .599

XXX= .60 a .699

XXXX= .70 ó más

Como observamos, se han obtenido cinco factores. En la siguiente tabla aparece el porcentaje de la varianza explicada por cada uno de los factores junto con la proporción acumulativa de la varianza explicada. Como puede observarse el total de la varianza explicada por los cinco factores considerados es igual a 57,744.

FACTORES	Porcentaje de varianza explicada	Porcentaje acumulativo de la varianza
I	37,302	37,302
II	6,309	43,611
III	5,379	48,990
IV	4,984	53,974
V	3,770	57,744

Tabla 80. Proporción y porcentaje acumulativo de la varianza explicada formadores de maestros

Una vez han sido establecidas las variables componentes de cada factor, describimos cada uno de ellos, indicando el grado de saturación que cada variable ha alcanzado dentro de cada uno de los factores. Recordamos que se han considerado solamente aquellas variables cuyas saturaciones son iguales o superiores a 0.40. Los factores han sido nombrados de la siguiente manera:

FACTOR I: Conocimiento Didáctico General

FACTOR II: Adpatación al Estudiante

FACTOR III: Conocimiento acerca de la Planificación

FACTOR IV: Conocimiento sobre la Evaluación

FACTOR V: Conocimiento de la Acción Educativa

Una vez nominados cada uno de los factores resultantes, procedemos a explicarlos seguidamente.

FACTOR I: Conocimiento Didáctico General

VARIABLES	SATURACIÓN
81. Enseña a sus estudiantes a detectar las expectativas personales de los alumnos	0,807
80. Enseña las teorías sobre las relaciones entre iguales	0,779
63. Da importancia a la comunicación con las familias de los alumnos, que debe ser constante	0,748
6. Hace hincapié en que se debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	0,720
64. Da información sobre la toma de decisiones en el equipo docente y cómo ésta ha de ser compartida	0,716
67. Explica la necesidad de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	0,699
90. Enseña la influencia que poseen nuestras propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	0,696
72. Enseña a sus estudiantes a detectar los intereses de cada uno de los alumnos y su importancia	0,680
36. Muestra cómo se ha de negociar con el alumnado la gestión de la clase	0,669
59. Plantea cómo detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	0,668
54. Enseña distintas técnicas de registros de conducta del alumnado del Colegio	0,652
44. Facilita técnicas de refuerzo para el alumnado del colegio	0,648
49. Proporciona conocimiento sobre la resolución de conflictos y su importancia	0,648
86. Proporciona conocimiento sobre las distintas teorías del aprendizaje humano	0,615
12. Da importancia al conocimiento de las características socioeconómicas y culturales del barrio	0,614
73. Manifiesta la necesidad de implicación en la toma de decisiones a nivel de ciclo	0,604
26. Manifiesta la importancia de la implicación del alumnado en el funcionamiento y la organización del Centro	0,604
60. Da importancia a la relación maestro-alumnado y cómo debe ser buena	0,593
52. Facilita distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos del Colegio	0,587
87. Enseña a detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	0,584
88. Facilita conocimiento para diagnosticar casos especiales	0,583
82. Explica la importancia de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	0,575
16. Facilita distintas técnicas de agrupamiento de alumnos en el colegio	0,569
37. Proporciona estrategias de aprendizaje variadas para que sus estudiantes aprendan a responder a las distintas metas que se han propuesto	0,564
61. Enseña a crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con los alumnos	0,549
22. Proporciona conocimiento sobre la importancia fundamental de la organización de una clase	0,548
38. Enseña a identificar metas de aprendizaje para los alumnos	0,545
20. Suministra conocimiento para adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de una clase y de los alumnos que a ella asisten	0,544
32. Proporciona conocimiento sobre la variedad y adaptación de las metas de aprendizaje para los diferentes tipos de aprendizaje	0,530
33. Ofrece los distintos tipos y niveles de planificación y la importancia de su	0,525

conocimiento	
98. Explica que el maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los alumnos	0,513
14. Muestra que se ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	0,492
47. Enseña a usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	0,491
28. Manifiesta que cada Centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	0,486
79. Predica que el maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	0,470

Tabla 81. Factor I formadores de maestros

Este factor, que nombramos Conocimiento Didáctico General, recoge un amplio conglomerado de ítems referidos a la planificación y desarrollo del currículo, interacciones de clase, organización de la clase, funcionamiento y organización del centro y relaciones con el entorno.

Dentro de la gestión de la clase se recogen aquellos ítems que hacen referencia a la planificación y desarrollo del currículo; así, en este primer bloque destacan la importancia que conceden los formadores de maestros a facilitar el conocimiento necesario para detectar las características personales de los alumnos, la actitud del alumno ante el estudio, las distintas teorías del aprendizaje humano, la adaptación de los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten, la identificación de metas de aprendizaje y que éstas sean variadas para poder adaptarlas a los distintos tipos de aprendizajes, el conocimiento de los distintos tipos y niveles de planificación, las estrategias de aprendizaje que deben ser variadas para responder a las distintas metas propuestas, la técnicas de refuerzo, dar un tiempo de respuesta antes de anticipar la solución y usar el feed-back .

Otro gran bloque de ítems hacen referencia a la organización de la clase y cómo se ha de negociar con el alumno, la detección de líderes y el uso de este conocimiento; la creación de un buen ambiente a través de unas relaciones de respeto con los alumnos y una buena relación maestro-alumno, la resolución de conflictos, el conocimiento de técnicas de control y registro de la conducta, técnicas de agrupamiento de alumnos, tomar medidas ante el fracaso de los alumnos, detección de alumnos con necesidades educativas especiales y diagnóstico de casos especiales.

Otros ítems hacen referencia a la relación del maestro con los alumnos y de estos entre sí, destacando los siguientes aspectos: cómo influyen las expectativas del profesor sobre el aprendizaje del alumnado, importancia de detectar los intereses, valores y características de cada uno de los alumnos y conocer las teorías de las relaciones entre iguales.

Cuatro de los ítems que conforman este amplio primer factor hacen referencia al funcionamiento y organización del centro y recoge aspectos referidos al alumnado, cómo es la implicación de éste en la organización y funcionamiento del Centro, así como al profesorado, conocimiento y respeto de las normas de funcionamiento del Centro, conocimiento del funcionamiento en la toman las decisiones del equipo docente y cómo ésta ha de ser compartida, implicarse en la toma de decisiones tanto en el nivel de Centro como en el de Ciclo.

Finalmente otros tres ítems muestran la importancia de las relaciones con el entorno resaltando el conocimiento de las características socioeconómicas del barrio, tener en cuenta las expectativas de los padres respecto al aprendizaje de los hijos y la comunicación continua con las familias.

FACTOR II: Adaptación al Estudiante

VARIABLES	SATURACIÓN
21. Hace hincapié en que se ha de tener en cuenta el conocimiento previo de los alumnos del colegio	0,735
5. Facilita conocimiento acerca de la importancia de que conozcan las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	0,640
77. Enseña que el maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	0,621
56. Proporciona distintos criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	0,609
76. Enseña que el maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	0,609
9. Da a conocer la función de la autoevaluación	0,606
99. Enseña que los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	0,598
23. Facilita ejemplos y aplicaciones del contenido que explica en la materia	0,581
96. Enseña a organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	0,476
91. Enseña que se debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	0,575
15. Manifiesta que la planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia	0,543
78. Manifiesta que el maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus alumnos	0,543
31. Manifiesta la importancia del conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura y cómo esto facilita su enseñanza	0,532
68. Facilita a sus estudiantes una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus futuros alumnos	0,508
46. Expone la importancia de saber cómo motivar al alumnado	0,506
1. Proporciona conocimiento sobre organización, gestión y selección de estrategias de enseñanza	0,497
39. Manifiesta que las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos del colegio	0,484

alcancen	
42. Manifiesta la importancia de la secuenciación de los objetivos de las asignaturas	0,432
18. Da a conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	0,418
27. Facilita las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la materia y de ésta con otras materias relacionadas	0,405

Tabla 82. Factor II formadores de maestros

El segundo factor hace referencia a la adaptación de la enseñanza al estudiante y cómo toda ella debe de estar en función de éste; los siguientes ítems lo expresan de manera directa: se ha de tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, conocer las preocupaciones que los estudiantes de distintas edades y procedencias traen consigo cuando aprenden, saber motivar y mantener la atención y motivación del estudiante, potenciar la motivación de los estudiantes hacia la indagación, respetar los ritmos personales de aprendizaje, seleccionar los contenidos para adaptarlos a los distintos alumnos, flexibilizar la programación en función de las características del alumnado, tener una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes, coherencia de las metas con los objetivos de aprendizaje que se pretende que el alumnado alcance.

También se manifiesta esta adaptación al estudiante indirectamente a través del resto de ítems que conforman este factor, siendo: facilitar ejemplos y aplicaciones del contenido que se explica, conocer cuáles son los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitar su enseñanza, organizar el contenido en torno a un conjunto de ideas claves, conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña, facilitar las ideas y relaciones que se establecen dentro de una materia y de ésta con otras materias relacionadas, ser conscientes de la importancia de la planificación para el buen desarrollo de la materia, conocer la organización, gestión y selección de estrategias de enseñanza, que las metas de enseñanza sean coherentes con los objetivos de aprendizaje que se quieren alcanzar, la secuenciación de los objetivos de la materia, enseña al alumnado la función de la autoevaluación.

FACTOR III : Conocimiento acerca de la Planificación

VARIABLES	SATURACIÓN
58. Enseña a temporalizar la asignatura	0,785
34. Enseña a seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	0,758
43. Enseña a programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	0,755
41. Facilita procedimientos de selección para los distintos objetivos de aprendizaje	0,696
45. Ofrece conocimiento acerca de que las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	0,677
57. Da importancia al conocimiento de los contenidos de las asignaturas	0,671

17. Facilita el conocimiento necesario sobre la estructura de las unidades didácticas	0,652
84. Da el conocimiento adecuado a sus estudiantes para detectar las habilidades de cada alumno	0,626
25. Informa de la necesidad de conocer los niveles de rendimiento de los alumnos en los cursos anteriores	0,625
50. Facilita distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	0,623
71. Ofrece conocimiento sobre las características de los distintos grupos de edad	0,623
89. Proporciona el conocimiento adecuado para construir materiales de enseñanza	0,618
53. Proporciona distintas técnicas de registro del progreso del alumnado del Centro	0,598
69. Ofrece conocimiento sobre la distribución del espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	0,593
97. Da importancia a tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de los alumnos	0,534
74. Ofrece conocimiento sobre cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	0,473

Tabla 83. Factor III formadores de maestros

El tercer factor lo hemos denominado Conocimiento acerca de la Planificación y recoge aspectos relacionados con objetivos, contenido, recursos y rendimiento del alumno. En éste se incluye el ítem que hace referencia a que el maestro conozca los contenidos de las asignaturas. Con respecto a los objetivos, se recogen algunos ítems que resaltan la necesidad de conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje, enseñar a programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido, ofrecer conocimiento acerca de que las metas de aprendizaje que deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas. Si nos centramos en aquellos que hacen referencia al rendimiento del alumnado encontramos los siguientes: el maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores, el maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado, da importancia a tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de los alumnos. También hacíamos referencia a los ítems sobre los recursos: el docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza, el maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales), el maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad, proporciona el conocimiento adecuado para construir materiales de enseñanza, el maestro ha de saber temporalizar la asignatura. Por último, señalar la existencia de tres ítems que se refieren al alumno, mostrando la importancia que tiene que el maestro sepa detectar las habilidades de cada alumno, conocer las características de los distintos grupos de edad y conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva.

FACTOR IV: Conocimiento sobre la Evaluación

VARIABLES	SATURACIÓN
7. Facilita diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	0,748
93. Proporciona conocimiento sobre los aspectos legales de la educación	0,707
13. Facilita distintos instrumentos de evaluación	0,679
4. Proporciona métodos de evaluación coherentes con la asignatura	0,645
40. Da importancia al planteamiento de los objetivos de una unidad didáctica antes de su explicación	0,608
11. Muestra cómo se han de fijar criterios de evaluación propios	0,589
19. Da importancia a la reflexión sobre la propia actuación y la necesidad de evaluarla	0,528
70. Manifiesta la necesidad de saber gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	0,518
8. Muestra a sus estudiantes el sentido que la evaluación tiene para los alumnos del colegio	0,503
95. Proporciona a sus estudiantes conocimiento sobre distintas formas de evaluación	0,489
30. Muestra cómo se han de aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	0,437
83. Enseña a sus estudiantes a favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	0,425

Tabla 84. Factor IV formadores de maestros

Al cuarto factor lo hemos denominado conocimiento sobre la evaluación, y está referido a varios aspectos de ésta. Podemos hacer un primer grupo de ítems que se refieren a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, se facilitan diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes, proporciona métodos de evaluación coherentes con la asignatura, facilita distintos instrumentos de evaluación, muestra el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes, muestra cómo se han de fijar criterios de evaluación propios; También se debe medir el nivel de participación de los alumnos en las actividades de clase. Un segundo grupo de ítems se refieren a los propios profesores (importancia de la reflexión sobre la propia actuación y la necesidad de evaluarla), es decir, si el profesor considera los problemas de la práctica, si formula adecuados objetivos de aprendizaje, si gestiona adecuadamente los tiempos, los espacios o si tiene en cuenta los aspectos legales propios de la educación.

FACTOR V: Conocimiento de la Acción Educativa

VARIABLES	SATURACIÓN
66. Expone la importancia del dominio sobre la comunicación verbal	0,773
94. Insiste en la importancia de tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	0,702
29. Da importancia al conocimiento tanto de la teoría como de la práctica de la materia que enseña	0,637
55. Hace hincapié en la necesidad del continuo perfeccionamiento de los	0,630

conocimientos	
51. Manifiesta que el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	0,607
92. Manifiesta la importancia de conocer y respetar los códigos éticos de la profesión	0,603
62. Plantea la necesidad de favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en clase	0,602
75. Expresa que “el maestro educa con el ejemplo”	0,580
48. Facilita distintas técnicas de exposición en su clase	0,572
65. Plantea la necesidad de funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que se pueda adaptar la enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	0,539
85. Insiste en que el maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	0,509
23. Facilita ejemplos y aplicaciones del contenido que explica en la materia	0,429
24. Da importancia a que se ha de mantener la atención de los alumnos en la clase	0,428

Tabla 86. Factor V formadores de maestros

Hemos llamado al factor cinco Conocimiento de la Acción Educativa, a ello se refieren los ítems que lo forman: mantener la atención del alumnado en clase, favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase, flexibilidad con lo programado para poder adaptar la enseñanza a las particularidades de cada alumno y “el maestro educa con el ejemplo”; además aglutina aquellos otros que tienen relación con aspectos de la comunicación, como: facilita ejemplos y aplicaciones del contenido que explica en la materia, facilita distintas técnicas de exposición en clase, manifiesta que el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado, considera la importancia del dominio sobre la comunicación verbal, se ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje en sus alumnos.

Consideran los profesores importante, además, que los futuros maestros dispongan de una amplia cultura general, así como de conocimientos tanto teóricos como prácticos y de los códigos propios de la profesión de la enseñanza. También consideran importante el someterse a un continuo desarrollo profesional.

VIII. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE LOS ANÁLISIS

1. CONCLUSIONES DERIVADAS DE LOS ANÁLISIS DEL ALUMNADO

1.1. Conclusiones derivadas del análisis descriptivo general

A la vista de los resultados del análisis descriptivo sobre el conocimiento adquirido por los alumnos de las distintas especialidades de magisterio podemos concluir que los estudiantes manifiestan que se les ha proporcionado más conocimiento sobre:

- La necesidad de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje
- La importancia de la planificación de la enseñanza para el buen desarrollo de la materia
- La adaptación de los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten
- La necesidad del conocimiento tanto de la teoría como de la práctica de la materia que enseña
- Saber cómo motivar al alumnado
- Que el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado
- El conocimiento de los contenidos de las asignaturas
- Mantener la atención y la motivación del alumnado
- Procurar una buena relación maestro-alumnado
- La creación de un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos
- Favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase

En segundo lugar, a la luz de los datos, podemos afirmar que el alumnado considera que no se les ha dotado del suficiente conocimiento respecto a las cuestiones siguientes:

- Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal
- Tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos
- Conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña
- Informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores
- La implicación por parte del alumnado en el funcionamiento y la organización del centro
- Conocer los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza
- Conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado
- Detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento

En tercer lugar, cabe destacar el poco acuerdo que existe sobre la adquisición de:

- El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro
- Conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio
- El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos
- Saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento
- Mantener comunicación constante con las familias de los alumnos
- Diagnosticar casos especiales

1.2. Conclusiones derivadas del análisis descriptivo del alumnado por especialidades

1.2.1. Educación Infantil

Los alumnos de la especialidad de Ed. Infantil consideran que durante el estudio de esta especialidad se les ha proporcionado en mayor medida la importancia del “clima” de aprendizaje.

Los alumnos de primero y segundo de la especialidad de Ed. Infantil obtienen en mayor proporción el conocimiento referido a la necesidad de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje y saber cómo motivar al alumnado.

Los alumnos de segundo y tercero valoran que han recibido especialmente el conocimiento referente a la utilización correcta del lenguaje (claro, adecuado y cuidado).

Los alumnos de primero y tercero valoran que se les ha suministrado principalmente el conocimiento relativo a la creación de un ambiente apropiado en clase (relaciones de respeto con sus alumnos).

Los alumnos de la especialidad de Ed. Infantil consideran que no se les ha proporcionado suficientemente durante el estudio de esta especialidad el conocimiento relacionado con la comunicación no verbal como pieza clave de la enseñanza; considerar las expectativas de los padres respecto al aprendizaje de sus hijos; así como la detección de líderes entre sus alumnos y el uso de este conocimiento.

1.2.2. Educación Primaria

En ésta especialidad se oferta mayor conocimiento sobre la formulación de objetivos, la comunicación en la acción didáctica y la evaluación; por el contrario los temas que menos se consideran son aquellos referidos a la importancia de la comunicación no verbal y el conocimiento tanto del estudiante como de su entorno.

Los alumnos consideran que se les ha ofrecido en mayor medida el conocimiento referido a la coherencia entre las metas propuestas y los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen.

Los alumnos de primero y segundo valoran significativamente el conocimiento concerniente al lenguaje del maestro (claro, adecuado y cuidado) y la importancia de una buena relación maestro-alumnado.

Los alumnos de primero y tercero han valorado que se obtiene principalmente conocimiento referente a la necesidad de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje.

Los alumnos de primero y segundo estiman que no han obtenido bastante conocimiento sobre la consideración de las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos y la necesidad de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores.

Los alumnos de segundo y tercero consideran que no se les ha facilitado suficientemente el conocimiento relativo a la consideración de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura para facilitar su enseñanza; la implicación del alumnado en el funcionamiento y la organización del centro y la comunicación verbal como pieza clave de la enseñanza.

1.2.3. Educación Especial

Los alumnos de esta especialidad consideran que durante sus estudios se les ha proporcionado considerablemente el conocimiento referido a la adaptación de los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten.

Los alumnos de segundo y tercero han valorado que esencialmente se les ha abastecido sobre el conocimiento relativo a favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase, tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes y saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Los alumnos de primero y tercero valoran que han conseguido principalmente el conocimiento concerniente a la importancia del mantenimiento de la atención y la motivación del alumnado.

Los alumnos piensan que no se les facilitado el conocimiento relacionado con la consideración de las expectativas de los padres respecto al aprendizaje de sus hijos y saber detectar líderes entre el alumnado y usar este conocimiento.

Los alumnos de segundo y tercero reconocen no haber obtenido suficientemente el conocimiento referente a la implicación del alumnado en el funcionamiento y la organización del centro y el conocimiento de los posibles errores conceptuales que sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilita su enseñanza

1.2.4. Educación Física

Los alumnos de esta especialidad consideran que se les imparte primordialmente el conocimiento relativo al dominio tanto de la teoría como de la práctica de la materia que enseña y saber cómo motivar al alumnado.

Los alumnos de primero y segundo han valorado que han obtenido en mayor proporción el conocimiento referido a la necesidad de dominar los contenidos de las asignaturas.

Los alumnos consideran que no se les ha abastecido lo suficiente el conocimiento referido a la necesidad de estar en constante comunicación con las familias de los alumnos.

Los alumnos de primero y segundo valoran considerablemente el aporte sobre el conocimiento concerniente a la consideración de las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos.

Los alumnos de segundo y tercero aprecian no obtener suficientemente el conocimiento sobre la comunicación no verbal (pieza clave en la enseñanza) y la implicación en el funcionamiento y la organización del centro del alumnado.

Los alumnos de primero y tercero manifiestan que no se les ha concedido suficientemente el conocimiento relacionado la necesidad de informarse de los niveles de rendimiento en los cursos anteriores de sus alumnos.

1.2.5. Lengua Extranjera

Los alumnos de esta especialidad consideran que se les ha facilitado significativamente el conocimiento referido a dominar tanto la teoría como la práctica de la materia que enseñarán y la importancia del lenguaje del maestro, que ha de ser claro, adecuado y cuidado.

Los alumnos de segundo y tercero valoran haber obtenido esencialmente el conocimiento relacionado con la adaptación de los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten y el conocimiento de los contenidos de las asignaturas.

Los alumnos consideran que no se les ha ofrecido suficientemente los conocimientos relativos a la comunicación no verbal como pieza clave de la enseñanza, consideración de las expectativas de los padres respecto al aprendizaje de sus hijos y la implicación del alumnado en el funcionamiento y la organización del centro.

1.2.6. Educación Musical

Los alumnos de esta especialidad consideran que se les ha proporcionado considerablemente el conocimiento referido al dominio de la teoría y la práctica de la materia que enseña y la importancia del lenguaje del maestro (claro, adecuado y cuidado).

Los alumnos de primero y segundo valoran obtener en mayor proporción el conocimiento relativo al dominio del contenido de las asignaturas.

Los alumnos reconocen que no se les provee suficientemente del conocimiento concerniente a la consideración de las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos.

Los alumnos de primero y segundo han valorado que no han obtenido bastante conocimiento perteneciente a “Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal”.

Los alumnos segundo y tercero consideran que no han obtenido el suficiente conocimiento relativo a la implicación del alumnado en el funcionamiento y la organización del centro y conocer que los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilita su enseñanza.

Los alumnos de primero y tercero manifiestan que no se les ha proporcionado el conocimiento relacionado con la importancia de informarse del rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores.

1.2.7. Audición y Lenguaje

Los alumnos de esta especialidad consideran que se les ha ofrecido notablemente el conocimiento relativo al dominio tanto de la teoría como de la práctica de la materia que enseña y la importancia del cuidado del lenguaje del maestro.

Los alumnos de primero y segundo valoran haber conseguido considerablemente el conocimiento referido a la detección de alumnos con necesidades educativas especiales.

Los alumnos consideran que no se les ha provisto suficientemente del conocimientos relacionado con la consideración de las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos.

Los alumnos de segundo y tercero valoran que no han se le ha proporcionado suficientemente el conocimientos referente a la consideración de los paradigmas principales desde los que se trabaja en la indagación de la materia que enseña y que el conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilita su enseñanza.

Los alumnos de primero y tercero han valorado que no han obtenido suficientemente el conocimiento relativo a la detección de líderes y uso de este conocimiento con el alumnado.

1.3. Conclusiones derivadas del análisis descriptivo por cursos

1.3.1. Primer Curso

El alumnado del primer curso de las distintas especialidades de magisterio considera que se les transmite con mayor insistencia el conocimiento relacionado con el dominio tanto de la teoría como de la práctica de la materia que enseña; la importancia del lenguaje del maestro, que ha de ser claro, adecuado y cuidado; el conocimiento de los contenidos de las asignaturas y conocer las causas que facilitan y dificultan el aprendizaje.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil, Ed. Primaria, Ed. Especial, Ed. Física, Lengua Extranjera y Ed. Musical, Audición y Lenguaje ratifican que se les ha proporcionado principalmente el conocimiento relacionado con el dominio de la teoría y la práctica de la materia que enseña.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Primaria, Ed. Especial, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje confirman que se les ha ofrecido en mayor medida el conocimiento referido a la importancia del lenguaje del maestro, que ha de ser claro, adecuado y cuidado.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Física y Ed. Musical, Audición y Lenguaje corroboran que se les ha provee en mayor proporción el conocimiento relativo al contenido de las asignaturas.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil, Ed. Primaria y Lengua Extranjera afirman que se les ha suministrado notablemente el conocimiento referente a las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje.

Los alumnos aseveran que se procura en menor medida el conocimiento relacionado con la necesidad de informarse del rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores; que una pieza clave en la enseñanza es la comunicación no verbal; tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos; informarse del rendimiento del alumnado en los niveles anteriores; la detección de líderes entre el alumnado y uso de este conocimiento y el mantenimiento de una comunicación constante con las familias de los alumnos.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil, Ed. Primaria, Ed. Especial, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje certifican que se les ha ofrecido en menor medida el conocimiento referido a la importancia de la comunicación verbal como pieza clave en la enseñanza.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil, Ed. Primaria, Ed. Especial, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje cercioran que se les ha ofrecido en menor medida el conocimiento referente a la consideración de las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos y la detección de líderes entre el alumnado y uso de este conocimiento.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil, Ed. Primaria, Ed. Especial, Ed. Física, Ed. Musical y Audición y Lenguaje coinciden en que se les ha ofrecido en menor medida el conocimiento relativo a la necesidad de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Física, Ed. Musical y Audición y Lenguaje cercioran que se les ha ofrecido en menor medida el conocimiento concerniente al mantenimiento de una comunicación constante con las familias de los alumnos.

1.3.2. Segundo Curso

Los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil, Ed. Especial y Ed. Musical consideran que se les ha provisto en mayor proporción el conocimiento relativo a la importancia de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil, Ed. Especial y Lengua Extranjera consideran que se les proporcionado principalmente del referido a la adaptación de los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil, Ed. Física y Ed. Musical consideran que se les suministrado notablemente ha ofrecido el conocimiento referente a cómo motivar al alumnado.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil, Ed. Primaria, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje consideran que se les ha facilitado principalmente el conocimiento relativo a la importancia del lenguaje del maestro (claro, adecuado y cuidado).

Los alumnos de las especialidades de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje consideran que se les ha ofertado considerablemente el conocimiento concerniente al dominio de la teoría y la práctica de la materia que enseña.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Física, Lengua Extranjera y Ed. Musical consideran que se les ha aportado significativamente el conocimiento relacionado con el dominio de los contenidos de las asignaturas.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil, Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera y Ed. Musical coinciden en que se les ha aportado en menor proporción el conocimiento referido a la importancia de la comunicación no verbal en la enseñanza.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil, Ed. Primaria, Ed. Especial, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje afirma que se les ha ofrecido en menor medida el conocimiento referente a la consideración de las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Primaria, Ed. Especial, Ed. Física, Lengua Extranjera y Ed. Musical valoran que se les ha ofertado en menor medida el conocimiento relativo a la implicación del alumnado en el funcionamiento y la organización del centro.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Primaria, Ed. Especial, Ed. Musical y Audición y Lenguaje certifican que se les suministra menor conocimiento sobre cómo los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitan su enseñanza.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Primaria, Ed. Física y Ed. Musical cercioran que se les ha aprovisiona de menor conocimiento referido a las distintas técnicas de registros de conducta del alumnado.

1.3.3. Tercer Curso

Los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje consideran que se les ha procurado mayor conocimiento relativo a la importancia del lenguaje del maestro, que ha de ser claro, adecuado y cuidado.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil, Ed. Física y Audición y Lenguaje confirman que se les aporta mayor conocimiento relativo a la importancia del ambiente de clase mediante relaciones de respeto con sus alumnos.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil, Ed. Especial, Ed. Musical y Audición y Lenguaje confirman que se les transmite en mayor

medida el conocimiento referido a la importancia de crear en clase un “clima” positivo para el aprendizaje.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil, Ed. Especial, Ed. Física y Ed. Musical consideran que se les otorga considerablemente el conocimiento concerniente al mantenimiento de la atención y la motivación del alumnado.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil, Ed. Especial y Audición y Lenguaje ratifican que se le presta mayor consideración al conocimiento relacionado con la detección de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Primaria, Ed. Física, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje confirman que se les otorga más conocimiento sobre el dominio de la teoría y la práctica de la materia que enseña.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil, Ed. Primaria, Ed. Física y Lengua Extranjera manifiestan que se les ofrece en menor medida el conocimiento referido a la comunicación no verbal como pieza clave de la enseñanza.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil, Ed. Especial, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje consideran que se les ha ofrecido en menor medida el conocimiento referente a tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil, Ed. Especial, Lengua Extranjera, Ed. Musical y Audición y Lenguaje certifican que se les ha procurado menor conocimiento relativo a la consideración del paradigma principal desde el que se trabaja en la indagación de la materia que enseña.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil, Ed. Primaria, Ed. Especial, Ed. Musical y Audición y Lenguaje confirman que se les facilita menos conocimiento relacionado con los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura y cómo éstos facilitan su enseñanza.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Infantil, Ed. Especial y Audición y Lenguaje declaran que se les ha ofrecido en menor medida el conocimiento referido a la detección de líderes entre el alumnado y el uso de este conocimiento.

Los alumnos de las especialidades de Ed. Primaria, Ed. Especial, Ed. Física, Lengua Extranjera y Ed. Musical exponen que se les aporta en menor medida el conocimiento concerniente a la implicación del alumnado en el funcionamiento y la organización del centro.

1.4. Conclusiones derivadas del análisis de contingencias

Atendiendo al nivel de significación proporcionado por los análisis de contingencias podemos que las variables independientes consideradas en nuestra investigación (especialidad y curso en el que se encuentra matriculado el alumno) producen efectos diferenciales en el conocimiento que sobre la enseñanza adquiere el alumnado. Se confirma así las hipótesis número 2 y 3 declaradas en nuestro estudio.

Se confirma que existe una asociación significativa entre el curso en el que se encuentra matriculado el alumno y las variables número 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 32, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 50, 51, 52, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 65, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 99 y 100.

Se verifica una relación significativa entre la especialidad que cursa el alumno y las variables 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99 y 100.

1.5. Conclusiones derivadas del análisis de la varianza (ANOVA)

Si atendemos a las respuestas del alumnado en relación con la adquisición del conocimiento que sobre la enseñanza se adquiere como resultado del estudio de la especialidad, las especialidades que, en opinión de los alumnos, presentan más variables en común, y por tanto, podemos considerar que el conocimiento que se dispensan en éstas se asemeja en mayor medida son, de mayor a menor proporción de semejanza, las siguientes:

- Ed. Primaria y Ed. Musical, Ed. Física y Lengua Extranjera y Lengua Extranjera y Audición y Lenguaje.
- Ed. Física y Audición y Lenguaje y Ed. Musical y Audición y Lenguaje.

- Ed. Física y Ed. Musical, Ed. Infantil y Ed. Especial y Ed. Especial y Lengua Extranjera.
- Ed. Primaria y Audición y Lenguaje.
- Lengua extranjera y Ed. Musical.
- Ed. Especial y Audición y Lenguaje.

Por el contrario, las especialidades que tienen en común menos variables y por tanto el conocimiento que se dispensa durante el estudio de éstas se diferencian en mayor medida son, de mayor a menor diferencia:

- Ed. Infantil y Ed. Primaria.
- Ed. Infantil y Ed. Musical
- Ed. Primaria y Ed. Especial
- Educación Infantil y Audición y Lenguaje
- Educación Infantil con Ed. Física y Ed. Especial con Ed. Musical
- Educación Infantil y Lengua Extranjera.

Destacamos las siguientes variables ya que son las que aparecen en las siete especialidades discriminando el conocimiento que diferencia una especialidad de otra:

22. “El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro”.
25. “El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores”
32. “Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje”
47. “El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje”
50. “El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)”
53. “El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado”
62. “El maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase”
63. “El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos”
64. “La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida”
65. “El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno”
69. “El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad”

70. “Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje”
71. “El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad”
72. “El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos”
76. “El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje”
78. “El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes”
79. “El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno”
85. “El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos”
87. “El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales”
88. “El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales”
91. “El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado”
99. “Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos”
100. “El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos”

1.6. Conclusiones derivadas del análisis factorial

Las cien variables que conforman el cuestionario han sido reducidas a cinco conglomerados que resumen de manera comprensiva el conocimiento que en opinión del alumnado se le ofrece durante los estudios de magisterio. Se confirma por tanto la hipótesis 5 de nuestra investigación. Los factores resultantes han sido denominados de la siguiente manera:

FACTOR I: Conocimiento Didáctico General

FACTOR II: Conocimiento del Estudiante

FACTOR III: Conocimiento acerca de la Planificación

FACTOR IV: Conocimiento sobre la Evaluación

FACTOR V: Conocimiento para la Formación de Objetivos

Atendiendo a la varianza que explican los factores, constatamos que el primer factor extraído, que hemos denominado “Conocimiento Didáctico General”, es el que mayor cantidad de varianza explica, después el segundo, el tercero y así sucesivamente. Esto nos hace sino que confirmar la importancia de los cinco factores.

Los bloques de conocimiento obtenidos como resultado del análisis factorial ponen de manifiesto, a grandes rasgos, que los estudiantes de magisterio perciben que durante los estudios de la titulación conocimiento de la teoría y la práctica educativa, conocimiento sobre la propia actividad docente, de los códigos éticos, la importancia del ambiente de clase, el deber de un perfeccionamiento continuo de sus conocimientos y técnicas de evaluación formativa; conocimiento de los aprendices, características y contexto educativo, familia y entorno social; diseño y planificación de la enseñanza; estrategias de evaluación; y, por último un conocimiento para la formulación de objetivos de aprendizaje.

Dado que cuanto mayor sea la varianza que explique un factor, mayor es su importancia en la solución obtenida, en nuestro estudio, el primer factor resulta decisivo, aglutinando y resumiendo aquellos conocimientos que reciben los estudiantes en la titulación de magisterio referidos a la organización de clase, planificación y desarrollo del currículum, motivación del estudiante, habilidades de comunicación, conocimiento de los códigos deontológicos, una cultura general y actitud positiva hacia un perfeccionamiento continuo. En el segundo factor se manifiesta la importancia del conocimiento del estudiante, aglutinando las variables referidas a los intereses, habilidades, características, expectativas y actitud ante el estudio del alumnado; el seguimiento del aprendizaje y la comunicación con la familia. El factor tres, dedicado a la planificación, recoge el conocimiento sobre las teorías de la enseñanza y del aprendizaje, tipos y niveles de planificación, técnicas de registro y progreso y control del alumnado y selección de objetivos de aprendizaje. El cuarto factor recoge aquellos ítems relacionados principalmente con la evaluación, sentido, función, métodos e instrumentos. El último factor, se dedica al planteamiento, formulación y secuenciación de objetivos, metas de aprendizaje, adaptación de los contenidos a la clase y consideración del conocimiento previo del alumno.

2. CONCLUSIONES DERIVADAS DE LOS ANÁLISIS DEL PROFESORADO

2.1. Conclusiones derivadas del análisis descriptivo

Concluimos que ofrecen más conocimiento sobre:

- La importancia de conocer tanto la teoría como la práctica de la materia que enseña, así como el uso de ejemplos y aplicaciones del contenido que se explica en la materia.

- Cómo se han de aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica.
- La consideración de la planificación de la enseñanza como esencial para el buen desarrollo de la materia.
- La conveniencia de favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en clase.
- El alcance de mantener la atención y la motivación del alumnado; saber cómo motivar y mantener al alumnado atento en clase.
- Métodos de evaluación coherentes con la asignatura.

Destacamos que los conocimientos que transmitir en menor proporción hacen referencia a:

- La detección de líderes entre el alumnado y el uso de éste conocimiento.
- La importancia de la implicación del alumnado en el funcionamiento y la organización del Centro.
- La necesidad de implicación en la toma de decisiones con el equipo docente, a nivel de centro y ciclo.
- El conocimiento sobre los aspectos legales de la educación.
- Las teorías sobre las relaciones entre iguales.
- El cómo se ha de negociar con el alumnado la gestión de la clase.
- La enseñanza de las distintas técnicas de registros de conducta del alumnado.
- La distribución del espacio adecuándolo a cada tipo de actividad.
- La consideración de las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos.

2.2. Conclusiones del análisis de contingencias

El nivel de significación proporcionado por los análisis de contingencias nos permite constatar que las variables independientes consideradas en nuestra investigación (área, sexo, edad, categoría profesional, grado de doctor, experiencia no universitaria y experiencia universitaria) producen efectos diferenciales en el conocimiento que se suministra al alumnado. Se confirma así las hipótesis número 2, 3, 4, 5, y 6 declaradas en nuestro estudio.

Existe relación significativa entre la pertenencia a un área y las variables del cuestionario. En concreto, se confirma relación de dependencia en las variables número 1, 2, 16, 22, 23, 28, 30, 33, 34, 43, 44, 48, 54, 65, 66, 69, 71, 74, 76, 77, 80, 87 y 92.

Se confirma que existe una asociación significativa entre el sexo y las variables número 2, 10, 16, 22, 33, 34, 35, 39, 54, 58, 69 y 93.

Se verifica la relación significativa entre la categoría profesional y las variables 8, 11, 18, 19, 32, 59 y 90.

Se corrobora la diferencia significativa entre la edad y las variables número 4, 11, 47 y 48.

Se ratifica la relación significativa entre la experiencia universitaria y las variables número 11, 16, 19, 28, 33, 35, 36, 52, 53, 54, 59, 69, 71, 73, 81 y 89.

2.3. Conclusiones derivadas del análisis de la varianza (ANOVA)

Pertenecer a un área concreta de docencia influye en las variables número: 2, 17, 22, 23, 28, 30, 33, 34, 35, 37, 43, 45, 46, 49, 51, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 69, 71, 74, 75, 77, 80, 81, 86, 87, 88, 89, 92 y 94.

Destacamos las siguientes variables, por ser las cuestiones comunes a todas las áreas:

- “La importancia “clave” de la comunicación no verbal en la enseñanza”.
- “Es imprescindible una buena relación entre el maestro y sus alumnos”.
- “Las estrategias de aprendizaje han de ser variadas y responder a las distintas metas propuestas”.
- “La necesidad de conocer las características especiales de los distintos grupos de edad”.
- “El maestro es un ejemplo para su alumnado.”
- “Las teorías sobre las relaciones entre iguales”.

2.4. Conclusiones derivadas del análisis del cluster de sujetos

Se constata la existencia de dos perfiles bien definidos en los formadores de maestros. Se confirma, por un lado, la 8 hipótesis de nuestra investigación. Un grupo está muy definido con la posición ofrecen “mucho” el conocimiento al que hacen referencia las variables seleccionadas para el análisis, mientras que el otro grupo es más heterogéneo en la valoración que hacen de la transmisión de estos conocimientos al alumnado.

2.5. Conclusiones derivadas del análisis factorial

Los cien ítems que conforman el cuestionario han sido reducidos a cinco conglomerados de variables que resumen de manera compresiva los conocimientos ofrecidos. Se confirma por tanto la hipótesis 9. Los factores resultantes han sido nominados en función de los conocimientos que los conforman y nos han ayudado a explicarlos:

FACTOR I: Conocimiento Didáctico General

FACTOR II: Adaptación al Estudiante

FACTOR III: Conocimiento acerca de la Planificación

FACTOR IV: Conocimiento sobre la Evaluación

FACTOR V: Conocimiento de la Acción Educativa

Estos cinco factores explican una cantidad muy significativa, concretamente un 57,744%, de la varianza total. El primer conglomerado hacen referencia a los conocimientos necesarios para una adecuada planificación y desarrollo del currículo, la organización y gestión de una clase, las interacciones de clase, el funcionamiento del centro y su relación con el entorno familiar; el segundo aglutina el conocimiento del alumno y la adaptación de la enseñanza a las características especiales éste; el tercero recoge el conocimiento sobre la planificación e instrucción del enseñanza; el cuarto agrupa el conocimiento sobre la evaluación y el último reúne otros conocimientos que directa o indirectamente tienen que ver con la acción educativa, el desarrollo profesional y los códigos deontológicos.

3. IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Puesto que la formación que se reciba durante el estudio de la titulación de magisterio va a determinar en gran medida el desempeño eficaz de la profesión, pretendemos señalar en este apartado las implicaciones que de nuestra investigación que pueden servir para la orientación de los futuros planes de estudios de formación inicial de maestros. Esperando que éstas contribuyan a aumentar la calidad de los programas de formación inicial y repercutiendo de esta manera en la calidad de la enseñanza en todos los ámbitos.

En los estudios de magisterio se procura mayor atención al Conocimiento Didáctico General, el Conocimiento de la Materia, Conocimiento Didáctico del Contenido y la Planificación de la enseñanza y Conocimiento del estudiante.

Durante el estudio de la titulación de magisterio se adquiere principalmente el conocimiento de la materia que se enseña, tanto la teoría como la práctica; el conocimiento didáctico del contenido, señalándose la importancia de la adaptación del contenido que se enseña a las características de los alumnos, la consideración las causas que dificultan o facilitan el aprendizaje de una materia concreta y el conocimiento de ejemplos y aplicaciones del contenido que se explica; el conocimiento sobre la planificación; el conocimiento sobre la importancia de conseguir y mantener la motivación e interés del alumnado; el conocimiento sobre la creación en la clase de un ambiente de respeto y un clima favorable para el aprendizaje y la importancia de la comunicación verbal y el uso adecuado del lenguaje por parte del maestro para favorecer su adquisición e incremento en los estudiantes.

No se atiende durante el estudio de las especialidades de magisterio a la importancia de una relación fluida con las familias y el conocimiento de las características socioeconómicas de alumnado; los paradigmas desde los que se estudia la materia en la que es especialista; los tópicos y errores conceptuales dentro de la asignatura; la necesidad de conocer el rendimiento académico del alumnado en los cursos anteriores; el importantísimo papel de la comunicación o verbal en la enseñanza; la implicación del alumnado en la organización y el funcionamiento del centro; la gestión de la clase, la resolución de conflictos, la detección de líderes; la consideración de las expectativas personales del alumnado y de su entorno respecto a su aprendizaje y la función de la evaluación.

Es necesario seguir investigando en el estudio de las competencias profesionales que los maestros deben adquirir como resultado de su formación inicial en las Facultades de Ciencias de la Educación.

Los conocimientos que señalan las diferencias entre una especialidad y otra se refieren esencialmente a dos grandes categorías. Por un lado encontramos los que forman parte del Conocimiento Didáctico General, como son: organización de la clase, metas de aprendizaje variadas y que respondan a los distintos tipos de aprendizajes, técnicas de gestión de recursos, espacios y tiempos, uso adecuado de la retroalimentación, favorecer un clima positivo de aprendizaje, desarrollar una programación lo suficientemente flexible como para adaptarla a las particularidades del alumno, toma de decisiones compartida, así como, conocer las características de los distintos grupos de edad y distintos ritmos de aprendizaje. Y por otro, los referidos al Conocimiento del estudiante: conocer el rendimiento de los alumnos en los cursos anteriores, propiciar una comunicación fluida con las familias, detectar los intereses del alumnado, conocer las características

singulares de cada uno de los alumnos, motivarlos hacia la indagación, facilitar el incremento del lenguaje y detectar y diagnosticar alumnos con necesidades educativas.

Las especialidades que se diferencia más por el contenido que se adquiere durante su estudio son: La Ed. Infantil y la Ed. Primaria; La Ed. Infantil y la Ed. Musical; la Ed. Primaria y la Ed. Especial; la Ed. Infantil y Audición y Lenguaje; la Ed. Infantil con Ed. Física y Ed. Especial con Ed. Musical; la Ed. Infantil y Lengua Extranjera. Lo que nos permite corroborar que las especialidades realmente diferentes en cuanto al contenido que se adquiere durante su estudio son la Ed. Infantil y Ed. Especial.

Ed. Primaria tiene un porcentaje muy alto de similitud con Ed. Musical y Audición y Lenguaje.

Audición y Lenguaje se asemeja en un porcentaje muy alto a Lengua Extranjera.

Ed. Física se parece en una proporción muy alta a Lengua Extranjera a Audición y Lenguaje y Ed. Musical.

Ed. Musical tiene un porcentaje alto de semejanza con Audición y Lenguaje, Ed. Física y Lengua Extranjera.

Lengua Extranjera se parece en una proporción muy elevada a Audición y Lenguaje, Ed. Musical; Ed. Especial.

Las especialidades que se asemejan en mayor proporción, debido a que el conocimiento que ofrecen es el mismo en un porcentaje muy alto, son: la Educación Primaria y Ed. Musical, Ed. Física y Lengua Extranjera, Lengua Extranjera y Audición y Lenguaje; Ed. Física y Audición y Lenguaje y Educación Musical y Audición y Lenguaje; Ed. física y Ed. Musical, Ed. Infantil y Ed. Especial y Ed. Especial y Lengua Extranjera

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 335-366.

Álvarez, R. (1994). *Estadística multivariante y no paramétrica con SPSS*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Amestoy, M. (2001). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4 (1).

Anderson, W. (1989). "The role of education in academia disciplines in teacher education". En A. Woolfolk (Comp.) *Research perspectives on the graduate preparation of teacher*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall, 88-107.

Andreson, L.M. (1989b). "Learners and learning". En M.C. Reynolds (comp.) *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford. Pergamon Press, 311-243.

Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona. Editorial Labor.

Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona. Labor.

Azofra, M.J. (1999). *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Ball, D.L. (1989). What teachers need to know to teach mathematics. Paper presentado en el Seminar for Education Policymakers. Washington.

Ball, D.L. (1991). Research of teaching mathematic: making subject-matter knowledge part of the equation". En J. Brophy (comp.) *Advances in research on teaching practice, vol. 2 Teacher's knowledge of subject matter as it relates to their teaching practice*. Greenwich. CT JAI Press, 1-48.

Barnes, H. (1989). Structuring knowledge for beginning teacher. En Reynolds (ed.). *Knowledge base for beginning teacher*. Nueva York. Pergamon Press, 13-22.

Barnes, J. (1992): *Developing teachers: "When the student is ready..."*. The developmental "waves" of teachers as learners. ED 354 020.

Benejam Arguimbau, P. (1993). Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. En L. Montero y J. M. Vez (Eds.). *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado (I)*. Santiago de Compostela. Tórculo, 341-347.

Beyerbach, B.A., Smith, J. y Swift, P.R. (1989). Exploring preservice and practicing teachers' thinking about children and teaching. Paper presentado a "The International Study Association on Teacher Thinking. Leuven.Belgium.

Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS*. Barcelona. PPU.

Bolan, R. (1980). "In-service education and training". En E. Holey y J. Megarry World Yearbook of Education 1980: Professional Development of Teachers. London/New Cork. Kogan Page/Nichols Publishing,85-97.

Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada. Universidad de Granada- FORCE, Colección monografías nº 9.

Bolívar, A. y otros (1999). *Ciclos de vida profesional del profesorado de Secundaria*. Mensajero. Bilbao.

Bourdoncle, R. (1994). "La professionnalisation des enseignants". *European Journal of Teacher Education*, 17 (1-2), 25-29.

Bricall, J. M. (2000). Informe General Universidad 2000. <http://www.crue.upm.es/documen.htm>

Brophy, J. (1989). "Conclusion: toward a theory of teaching" en En J. Brophy (comp.) *Advances in research on teaching practice, vol. 1 Teaching for meaningful understanding and self-regulated learning*. Greenwich. CT JAI Press, 345-355.

Buchberger y Beernaert (1996). Recent development in Teacher Education in Europe Union. En Sander, T. y otros (Eds.), 395-405.

- Buendía Eisman, L. (1997). La investigación por encuesta. En L. Buendía Eisman, P. Colás Bravo y F. Hernández Pina. *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid. McGraw-Hill.
- Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid. McGraw-Hill.
- Buitink, J. y Kemme, S.(1986). “Changes in student-teacher thinking”. *European Journal of Teacher Education*, 9 (1), 75-84.
- Burbules, N.C. y Densmore, K. (1992a): “Los límites de la profesionalización de la docencia”. *Educación y Sociedad*, 11, 67-83.
- Burbules, N.C. y Densmore, K. (1992b). “La persistencia del profesionalismo: Es duro abrirse camino”. *Educación y Sociedad*, 11, 97-104.
- Burden, P.R. (1982). *Developmental supervision: reducing teacher stress at different career stages*. ED 218 267.
- Burden, P.R. (1997). Teacher development. En W. R. Houston, M. Haberman y J. Sikula (Eds.) *Handbook of research on teacher education*. New York. Macmillan.
- Butt, R., Raymond, D. y Yamagishi, L.(1988). Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' knowledge. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7 (4), 87-164.
- Calderhead, J. y Millar, E. (1986). *The integration of Subject Matter Knowledge in Student teachers' Classroom Practice*. Research Monograph series, 1, University of Landcaster, School of Education.
- Calderhead, J. (1988). The development of knowledge structures in learning to teach. En J. Calderhead. (ed.). *Teachers' professional learning*. London. The Falmer Press, 51-64.
- Calderhead, J. y Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- Calderhead, J. y Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education. Case studies in the professional development of beginning teachers*. London. The Falmer Press.
- Calvo, F. (1990). *Estadística aplicada*. Bilbao: Ediciones Deusto.

Carter, K. (1990). Teachers' Knowledge and Learning to Teach. En W.R. Houston (Ed.). *Handbook of Research Teacher Education*. Nueva York. Macmillan, 291-310.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona. Martínez Roca.

Case, C. W.; Lanier, J. E. y otros (1986). "The Holmes group report: Impetus for gaining professional status for teachers". *Journal of teacher Education*, 37 (4), 36-43.

Cazden, C.B., Mehan, H.(1989). Principles from sociology and anthropology: context, code, classroom, and culture. En M.C. Reynolds (ed.). *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford. Pergamon, 47-47.

Cea D'Ancona, M.A. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid. Síntesis.

Chinn, C. A. y Brewer, W. F. (1993). The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications of science instruction. *Review of Educational Research*, 17, 1-49.

Christensen, J. y otros. (1983). *Stages of teachers' careers: implications for professional development*. Eric Clearinghouse on Teacher Education. ED 227 054.

Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. Philadelphia. The Falmer Press.

Clandinin, D.J. (1985). Personal Practical Knowledge. A study of teachers' Classroom Images. *Curriculum Inquiry*, 5 (4), 361-385.

Clandinin, D.J. y Connelly, F. M. (1986). Rhythms in teaching. The narrative Study of teachers' Personal Practical Knowledge of Classrooms. *Teaching and Teacher Education* 2 (4), 7-389.

Clandinin, D.J. y Connelly, F. M. (1986). What is "personal" in studies of the personal. En M. Ben-Peretz, R. Bromme, y R. Halkes(eds.) *Advances of research on teacher thinking*. Lisse, The Netherlands: Swets y Zeitlinger B.V.

Clandinin, J. y Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as "personal" in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 487-500.

- Clark, C. y Yinger, R.J. (1979a). Teachers' Thinking. En P.L. Peterson y H. Walberg (ed.) *Research on teaching*. Berkeley, California. McCutchan.
- Clark, C. y Yinger, R.J. (1979b). *Three studies of teacher planning*. Research Series, 55. Michigan. East Lansing.
- Clark, C. y Peterson, P. (1986) Teacher's thought processes. En Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching*. Nueva York. Macmillan, 255-296.
- Clark, V. M. (1988). Asking the right question about teacher preparation: contribution of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, 17, 5-12.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of research in education*, 24.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Liberman y L. Millar (eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona. Octaedro.
- Colás Bravo, P. (1992). El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 152, 521-539.
- Colás, M.P. (1992). Los métodos de investigación en educación. En M.P. Colás y L. Buendía (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla. Alfar.
- Colás, M.P. (1992). Los métodos descriptivos. En M.P. Colás y L. Buendía (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla. Alfar.
- Cole, M. y Griffin, P. (1987). *Contextual factors in education: improving science and mathematics education for minorities and women*. Madison. University of Wisconsin Center for Educational Research.
- Combs, A. y otros (1979). *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico*. Madrid. EMESA.
- Connelly, F. M. y Cladinin, J. (1985): "Personal practical knowledge and the modes of Research on Teaching. In L. Darling-Hammond (org.). *Review of Research in Education*, 20, Washington, AERA, pp. 3-56.
- Connelly, F.M. y Cladinin, D.J. (1988). *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. New York/Ontario. Teachers College Press y Ontario Institute for Studies in Education.

Connelly, F.M., Clandinin, D.J. y Fang He, M. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and teacher education*, 13, 7-8.

Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid. Morata.

Craig, C. J. (1999). Parallel stories: A way of contextualizing teacher knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 15, 397-411.

Creswell, J.W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey. Pearson Education.

Darder, P., Izquierdo, C. y Vilaplana, E. (1991). *La formación permanente del profesor novel: El grupo de inducción cooperativo. Informe sumario de un plan de investigación-formación*. Institut de Ciències de L'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

Darling Hammod (1998) es 1999 cambiar en el texto

Darling-Hammond (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Madrid. Ariel, 14-15.

Darling-Hammond, L. (1999). The case for University-based teacher education. En R. Roth (Ed.). *The role of the University in the preparation of teachers*. London. Falmer Press.

De La Pineda, J. A. (1994). *Educación axiología y utopía*. Oviedo. Universidad de Oviedo.

De Vicente, P. S. (2000a). Un profesor poderoso para una nueva escuela. En M. Pérez y J. A. Torres (Coords.). *La calidad de los procesos educativos*. Barcelona. Oikos-Tau, 237-268.

De Vicente, P. S. (2000b). Un buen velero para aprender navegación: organizando los elementos del contexto para el desarrollo profesional del docente. En M. Lorenzo y colaboradores (Coords.). *Las organizaciones educativas en una sociedad neoliberal*. Vol. II. Granada. GEU y AREA, 919-948.

De Vicente, P.S. (1996). Una década de investigación sobre pensamiento de los profesores en la universidad de Granada. Paper presentado en la "European Conference on Educational Research". Sevilla. España.

- De Vicente, P.S. (2002). Cultura e iniciación profesional del docente. En Medina, A. y Salvador, F. (Coords.). *Didáctica general*. Madrid. Pearson Education.
- De Vicente, P.S. (2002). Oír la voz del investigador. *Educación*, núm. Extra Adalberto Ferrández, el significado de su obra. Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de publicacions.
- De Vicente, P.S. (2003). Pasado, presente y futuro de la formación inicial. En A. Romero, J. Gutiérrez y M. Coriat (Ed.). *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la unión europea*. Granada. Editorial Universitaria de Granada.
- De Viente, P.S. (1994). ¿Qué conocimiento necesitan los profesores?. *Innovación Educativa*, 3.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana/Ediciones UNESCO.
- Dewey, J. (1933). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid. Morata (1995 reedición)
- Echevarrieta, B. (1982). *Estadística aplicada las ciencias humanas*. Barcelona. Daimon.
- Edmunson, (1990). A normative look at the curriculum in teacher education. *Phi Delta Kappa*, Mayo, 717-722.
- Eisner, E.W. (1985). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London. Croom Helm.
- Elbaz, F (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. London. Croom Helm.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's practical knowledge: report of case study. *Currículo Inquiry*, 11 (1), 43-71.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
- Elliott, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.
- Elmore, R.F. (1992). Why restructuring alone won't improve teaching. *Educational Leadership*, 49 (7), 44-48.

Erickson, G. (1989). High-school teacher decision in problematic situation. Paper presentado a la AERA. San Francisco.

Ernest, P. (1989). The Knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15, 13-33.

Escudero Muñoz, J. M. (1994). La construcción problemática de los contenidos de la formación de los profesores. En Montero, L. y Vez, J. M. *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago. Tórculo edicions.

Escudero Muñoz, J. M. (1999). El currículum, las reformas y la formación del profesorado. En J. M. escudero Muñoz, (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid. Síntesis, 209-236.

Esteve, J. M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 58-63.

Esteve, J.M. (Ed) (1984). *Profesores en conflicto*. Narcea. Madrid.

Evertson, C. M. (1989). Classroom organization and management. En M.C. Reynolds (ed.). *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Oxford. Pergamon Press, 50-70.

Eyng, A. (2001). *Educación pluridimensional: competencias tranprofesionales en el currículum integrado*. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.

Feiman, S. (1983). Learning to teach. En L. Shulman y G. Sykes, (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York. Logman.

Feiman-Nemser, S. y Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education?. *Teaching and Teacher Education*, 3 (4), 255-274.

Feiman-Nemser, S. y Buchmann, M. (1986). "Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado". En L.M. Villar (ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy. Marfil, 301-314.

Feiman-Nemser, S. (1990). "Teacher preparation: structural and conceptual alternatives". En W.R. Houston, M. Haberman y J. Sikula (eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York. MacMillan, 212-233.

- Feixas, M. (2005). Los cambios en la docencia del profesor universitario. Documento <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/cambios%20docencia-ev.pdf> on line:
- Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of research in education*, 20, 3-56.
- Fenstermacher, G.D. (1994). The Knower and the Known: the Nature of Knowledge in Research. En J.I. Goodlad, R. Soder y K.A. Sirotnik (Ed.). *The Moral Dimension of Teaching*. San Francisco. Joseey-Bass, 130-150.
- Fernández Cruz, M. (2004). Ciclos Vitales .En F. Salvador, J.L. Rodríguez y A. Bolívar (Dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol I. Málaga. Aljibe.
- Ferrerres, V. (1999). Currículo y enseñanza. En V. Ferreres y F. Imbernón (ed.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid. Síntesis educación.
- Ferrerres, V. (1999). Orientaciones y estrategias actuales en el desarrollo profesional del docente. En V. Ferreres y F. Imbernón (ed.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid. Síntesis educación.
- Fillmore, L.W. y Valadez, C. (1986). Teaching bilingual learners. En M-C. Wittrock (ed.). *Handbook of research on teaching*, third edition. New Cork. MacMillan, 648-685.
- Florio-Ruane,S. (1989). Social organization of classes and schools.EnM.C. Reynolds (ed.) *Knowledge base for beginning teacher*. Oxford. Pergamon, 163-172.
- Fox, D. I. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona. EUNSA.
- Fraile, A. (2004). Modelos y tradiciones en la formación del profesorado de Educación Física. En Fraile, A (Coord). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid. Biblioteca Nueva, 291-312.
- Fuller, F.F. y Bown, O.H. (1975). Becoming a teacher. En K. Ryan (ed.). *Teacher Education. The seventy-fourth yearbook of the Nacional Society of education*. Chicago. The Nacional Society for the Study of Education.
- Fuller, F.F. (1969). “Concerns of teachers: a developmental conceptualization”. *American Educational Research Journal*, 6, 207-266.

- García Jiménez, E., Gil Flores, J. y Rodríguez Gómez, G. (1995). *Introducción a la teoría clásica de los tests*. Sevilla. Grupo delta.
- García, J. L. (1995). *Cómo elaborar un proyecto de investigación*. Alicante. Universidad de Alicante.
- Proyecto Tuning (2002). Guías del docente para la implantación del crédito Europeo. Documento on line <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects/.html>
- Gideonse, H. D. (1989). *Relating Knowledge to teacher education. Responding to NCATE's Knowledge base and related standards*. Washington. American Association of Colleges for Teacher Education.
- Gimeno Sacristan, J. y Pérez Gómez, A. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal, 115.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- Giroux, H. A. (1988). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós/M.E.C. 1990.
- Giroux, H. A. (1980). "Critical theory and rationality in citizenship education". *Curriculum Inquiry*, 10 (4), 329-366.
- Gold, Y. (1997). *Beginning teacher support: attrition, mentoring and induction*. Handbook of Research on Teacher Education. New York. McMillan.
- González Granda, J. F. (1987). "Problemas percibidos por los profesores de E.G.B. en sus primeros años de docencia". *Aula Abierta*, 46, 77-98.
- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona. Paidós, Temas de educación.
- González Sanmamed, M. (1995a). ¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores? Análisis de los procesos del aula. *Investigación en la Escuela*, 25, 27-41.
- González y Wagenaar (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final, Fase Uno*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

González, M. (1994). El desarrollo del conocimiento de un profesor durante su formación inicial. En Montero, L. y Vez, J.M. (1994). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (II)*. Santiago de Compostela: Tórculo.

Griffin, C. (1982). *Field methods in the study of education*. Lewers. Falmer Press.

Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York. Teacher Collage Press.

Grossman, P.L, Wilson, S.M. y Shulman, L.S. (1989). Teachers of Substance: Subject Mater Knowledge for Teaching. En M.C. Reynolds (ed.). *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Pergamon Press. Oxford, 23-36.

Guía de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación año 2002-2003.

Gudmundsdottir, S. (1991). Story-maker, store-teller: narrative structure in currículo. *Journal of curriculum Studies*, 23 (3), 207-218.

Gudmundsdottir, S. (1987). Pedagogical content knowledge: teachers' ways of knowing. Paper presented a la AERA. San Francisco.

Houston, R. (ed.) (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York. MacMillan.

Huberman, M., Thompson, C. y Weiland, S. (2000). Perspectivas en la carrera del profesor. En B. Biddle, T. Good y I. Goodson. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona. Paidós, Temas de educación.

Hunt, D. (1985). Beginning with ourselves: an inside-out a approach to identifiying practitioners' experienced knowledge. Paper presentado en el Symposium on Classroom Studies of Teachers Personal Knowlege. Toronto. OISE.

Imbernón, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Graó.

Imbernón, F. (2001). La formación en los centros educativos. En Alonso y otros (ed.). *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona. GRAÓ.

Jones, V. (1996) Classroom Management. En J. Sikula, T. Buttery y E. Guyton. *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan Library Referente USA, 503-520.

Kessels, P.A.M. y Korthagen, F.A.J. (1996). The relationship between theory and practice: Back to the classics. *Educational Research*, 25 (3), 17-22.

Kessels, P.A.M. y Korthagen, F.A.J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Research*, 28 (4), 4-17.

Kish, L. (1971). *Muestreo de encuestas*. México D.F.: Trillas.

Lacey, C. (1977): *The socialization of teachers*. Methuen. London.

Landeta, J. (1999): *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.

Lanier, J.E. y Little, J.W. (1986). Research on Teacher Education. En C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. New York. MacMillan Publishing Company, 527-569.

Lasley, T. y Payne, M (1991). Curriculum models in teacher education: the liberal arts and professional studies. *Teaching and Teacher Education*, 7 (2).

Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona. GR92.

Leinhardt, G. y Greeno, J. (1986). The cognitive skill of teaching. *En Journal of Educational Psychology*, 78 (2), 75-95.

Leinhardt, G. y Smith, D. (1985). The cognitive Skill of teaching". *Journal of Educational Psychology*, 78 (2), 75-95.

Levinson, D.J. (1978). *The seasons of a man's life*, Alfred Knopf. Nueva York.

Levinson, D.J. (1982). "Hacia una concepción del curso de la vida adulta". En N. Smelser y E. Erikson (Eds.). *Trabajo y amor en la edad adulta*. Grijalbo. Barcelona, 371-408.

Levinson, D.J. (1996). *The seasons of a woman's life*. Nueva York. Alfred Knopf.

Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Morata, 1997 2ª Edición.

LOGSE (1990) Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre

- Manheim, H.L. (1982). *Investigación Sociológica. Filosofía y Métodos*. Barcelona. Ceac.
- Marcelo García, C. (1992): *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. MEC. Madrid.
- Marcelo García, C. (1999). *Formación de profesores para el cambio educativo*. Barcelona. EUB.
- Marcelo García, C. (Ed.). (2001). *La Función Docente*. Madrid. Síntesis.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona. CEAC.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Marcelo, C. (1994). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. En Montero, L. y Vez, J.M. (1994). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I)*. Santiago de Compostela. Tórculo.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona:
- Marquès, P. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. Documento on line <http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm>
- Marrero, G., Repetto, E., Castro, J.J., Santiago, O. (1999). Una experiencia del profesorado universitario en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. En *IX Congreso de Formación del Profesorado*. Cáceres. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), 165-170.
- MacMillan, D.L., Keogh, B.K., y Jones, R.L.(1986). Special educational research on mildly handicapped learners. En Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching*. Third edition. New York. MacMillan, 686-724.
- McCaty, D.J. (1989). The school district: a unique setting. En M.C. Reynolds (ed.). *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford. Pergamon Press, 155-162.
- McEwan, H. y Bull, B. (1991). "The pedagogic nature of subject matter Knowledge". *American educational research Journal*, 28 (2), 316-334.
- McDiarmind, W.G, Loewenberg Ball, D. y Anderson, Ch., W. (1989). Why staying one chapter ahead doesn't really work: subject-specific pedagogy. En

Reynold, M. (1989). *Knowledge base for begining teachers*. Oxford, Pergamon Press, 193-205.

MEC (1989). *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*. Madrid. Publicaciones MEC.

MECD (2003). *Informe sobre la Formación Inicial del profesorado y transición a la vida laboral*. MECD.

Merwin, J.C. (1989). Evaluation. En M.C. Reynolds (ed.). *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford. Pergamon Press, 185-192.

Montero, L. y Vez, J.M. (1994). Las didácticas específicas en la formación del profesorado. Santiago. Tórculo.

Mumby, H. (1982). The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alterantive methodology. *Instructional Science*, 11,201-225.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.

Nickel, H. (1981): *Psicología de la conducta del profesor*. Herder. Barcelona.

Nisbett, R. y Ross, L. (1980). *Human inference: strategies and shortcoming of social judgment*. Englewood Cliffs,N.J. Prentice-Hall.

Northfield, J. y Gunstone, R. (1997). Teacher education as a process of developing teacher knowledge. En J. Loughran y T. Russell (Eds.) *Teaching about teaching. Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. London. The Falmer Press, 48-56.

Orton, R.E. (1989). Using cognitive theory to support teachers Knowledge. Paper presentdo en la AERA. San Francisco.

Pagani, R. (2002). *Informe técnico. El crédito europeo y el sistema educativo español*. Documento on line

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleanings up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.

Pérez Gómez, A. I. (1988). Autonomía y formación para la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 8-11.

- 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*. Madrid. Morata, 398-429.
- Pérez Gómez, A.I. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En Villa, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid. Narcea
- Pérez Gómez, A.I. (1994). La interacción teórico-práctica en la formación docente. En L. Montero y J.M. Vez. *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago. Tórculo.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile. Dolmen, 7.
- Perry, P. (1977). *Conclusiones de la conferencia de Stockolm sur les startégies relatives aux structures de soutien adaptées aux besoins de l'école et destinées à préparer les enseignants aux mutations et aux innovations*. Paris. OCDE.
- Popkewitz, T.S. (ed.) (1990). *Formación del profesorado Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia. Universidad de Valencia.
- Pratte, R. y Rury, J. L. (1991). "Teachers, professionalism, and craft". *Teachers College Record*, 93, 59-72.
- Prieto J. M., (2002). «Prólogo». Levy-Leboyer, Claude: *Gestión de las Competencias*. Barcelona. Gestión 2000, SA.
- Putman, R.T. y Borko, H. (2000): El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B.J. Biddle, T.L Good y I.F. Goodson. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona. Paidós.
- Quintana, J. M. (2001). *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisual*. Barcelona. Herder.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de maestro en sus diversas especialidades y directrices

generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención (BOE de 11 de octubre)

Real Decreto 1497/1987 de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE 14 de diciembre)

Real Decreto 614/1997 de 25 de abril, por el que se modifica parcialmente el R.D. 1497/1987 de 27 de noviembre (BOE 16 de mayo)

Real Decreto 799/1998 de 30 de abril, por el que se modifica parcialmente el R.D. 1497/1987 de 27 de noviembre (BOE 1 de mayo)

Reynolds, M.C (ed.) (1989a). *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford. Pergamon Press.

Reynolds, M.C. (1989b). Students with special needs. En M.C. Reynolds (ed.) *Knowledge base for beginning teacher*. Oxford. Pergamon, 129-142.

Reynolds, A. (1990). Getting to the core of the apple: A theoretical view of teacher actions and knowledge. Paper presented at AERA. Boston

Reynolds, A. (1992). What is Competent Beginning Teaching? A review of literature. *Review of Educational Research*, 62 (1), 1-35.

Rodríguez Osuna, J. (1991). *Métodos de muestreo*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Rodríguez Osuna, J. (1993). *Métodos de muestreo. Casos prácticos*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Rodríguez, A. (1998). Introducción. En A. Rodríguez, E. Sanz y M.V. Sotomayor (Coords.). *La formación de los maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid. Nancea, 9-16.

Roehler, L. R. y otros (1988). "Knowledge Structures as Evidence of the "personal": Bridging the gap from Thought to practice. *Journal of Curriculum Studies*, 20 (2), 159-165.

Román Rayo, M. (1998). El maestro de educación primaria en el nuevo modelo educativo. En Cómez, C. y Fernández, M. (Coords.). *La función docente*

en educación infantil y primaria desde las nuevas especialidades. Granada. Grupo editorial Universitario.

Ruiz, E., Castaño, N., Boronat, J. (1999). Reflexiones sobre el enfoque interdisciplinar y su proyección práctica en la formación del profesorado. En *IX Congreso de Formación del Profesorado*. Cáceres. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), 269-276.

Sanchez, J.J. (1995). *Manual de análisis de datos*. Madrid. Alianza Editorial.

Sánchez-Crespo, J.L. (1984). *Curso intensivo de muestreo en poblaciones finitas*. Madrid. Instituto Nacional de Estadística.

Sarason, S.B. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston. Ally and Bacon.

Sarramona, J. (1995). “La professionalitat pedagògica, *L'educació: el repte del tercer mileni*?”. Simposi Internacional, Institució Familiar d'Educació. Sitges, 7-12.

Sarramona, J., Noguera, J., Vera, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente?. *Revista de Teoría de la Educación*, 10, 95-144

Schawb, J.J. (1964). “Structure of the disciplines: meaning and significances. En G. W. Ford y L. Pugno (comp.). *The structure of knowledge and the currículo*. Chicago. Rand McNally, 6-30.

Schawb, J.S. (1978). Education and the structure of the disciplines. En I. Westbury y N. J. Wilkof (eds.). *Science, curriculum, and liberal education*. Chicago. University of Chicago Press

Schawb, J.S. (1981). The concept of the structure of discipline. En H. Giroux y otros (eds.). *Curriculum and Instruction*. Berkeley. McCutchan, 51-61.

Schein, E. (1973). *Professional Education*. Nueva York. McGraw-Hill.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York. Basic Books Inc. Hay Ed. Castell.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco. Jossey-Bass.

- Shulman, L. (1993). Renewing the pedagogy of Teacher Education: the impact of subject-specific conceptions of teaching. En Montero M.L. y Vez, J.M. (Eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago. Tórculo.
- Shulman, L. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professional. *The Elementary School Journal*, 98 (5), 511-526.
- Shulman, L.S. (1986a). "paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspectiva". En M.C. Wittrock (comp.). *Handbook of research on teaching*. New York. Macmillan, 3-36.
- Shulman, L.S. (1986a). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock (1989) *La investigación en la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona. Paidós/MEC, 8-90.
- Shulman, L.S. (1986b). "Those who understand: knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, (1), 511-526.
- Sierra Bravo, R. (1985). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid. Paraninfo.
- Sikes, P. (1985). The life cycle of the teacher. En S.J. Ball y I.F. Goodson (eds.). *Teachers' lives and careers*. London. Falmer Press.
- Sikes, P. (1992): The life cycle of the teacher. En S. J. Ball y I. F. Goodson. *Teachers' lives and careers*. Philadelphia: Falmer Press.
- Sikula, J., Buttery T.J. y Guyton, E. (eds.) (1996). *Handbook of Research on Teacher Education*. (2ª ed.). New York. MacMillan.
- Smith, L. y Geoffrey, W. (1968). *An analysis toward a general theory of teaching: complexities of a urban classroom*. New York. Holt, Rinehart y Winston.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- Sockett, H. (1990). "Accountability, trust, and ethical codes of practice". En I. Goodlad y otros (eds.) *The moral dimension of teaching*. Jossey Bass. San Francisco, 224-250.

- Stallings, J.A. y Stipek, K. (1986). Research on early childhood and elementary school teaching program. En M.C. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching*. Third edition. New York. Macmillan.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.
- Strom, S.M. (1989). The etical dimension of teaching. En M.C. Reynolds (ed.) *Knowledge base for begining teacher*. Oxford. Pergamon, 267-276.
- Tamir, P. (1991). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Teaching and teacher Eduation*, 7 (3).
- Tardif, M. (2004). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid. Narcea.
- Tebar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Aula XXI/Santillana. Madrid.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes en la innovación de los centros educativos. Profesores, directivos y ...* Málaga. Aljibe.
- Tejedor, F.J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista Investigación Educativa*, 18, 319-339.
- Tobias, S. (1994). Interest, prior knowledge, and learning. *Review of Educational Research*, 64 (1), 37-54.
- Tom, A. (1984). *Teaching as a moral craft*. New York. Logman.
- Torrance, E.P. (1986). Teaching creative and gifted learners. En Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching*, third edition. Oxfor. Pergamon, 630-647.
- Tuckman, B.W. (1972). *Conducting educational research*. New York. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Veenman, S. (1984). "Perceived problems of beginning teacher". *Review of Educational Reserch*, 54 (2), 143-178.
- Vera, J. (1988a). *El profesor principiante*. Promolibro. Valencia.
- Vera, J. (1988b). *La crisis de la función docente*. Promolibro. Valencia.

- Villa, A. (1990). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid. Narcea.
- Villar, L. M., y otros (1994). The Teacher as a Reflective Practitioner in a School Cooperative. *European Journal of Teacher Education*, 17 (3), 187-206. Documento ERIC: RIEAPR95, ED 377 143.
- Villar, L.M. (dir.) (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao. Mensajero.
- Villar, L.M. y De Vicente, P.S. (coords.) (1994). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona. PPU.
- Violant, V. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del Formador*. Málaga. Aljibe.
- Vonk, H. (1983). "Problems of the beginning teacher". *European Journal of Teacher Education*, 6, (2), 133-150.
- Vonk, H. (1985). "The gap between theory and practice". *European Journal of Teacher Education*, 8 (3), 307-317.
- Vonk, J. H. (1984): *Teacher education and teacher-practice*. Free University Press. Amsterdam.
- Vonk, J.H.C. (1996). A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. En R. McBride (Ed.). *Teacher Education Policy*. London. Falmer Press, 112-134.
- Wahlstrom, M.T. y otros (1982). "Teacher beliefs and assessment of student achievement" En Leithwood, K.A (Eds.). *Studies in curriculum decision making*. Ontario. OISE Press.
- Walker, D.F. Y Soltis, J.F. (1986). *Curriculum and aims*. New York. Teachers Collage Press.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid. Morata.
- Wilson S.M., Shulman, L.S. y Richert, A.E. (1987). 150 Different Ways of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching. En J. Calderhead (ed.). *Exploring Teachers' Thinking*. Londres. Cassell, 104-124.
- Wilson, J. y D'Arcy, J. (1987). "Employment Conditions and Induction Opportunities". *European Journal of Teacher Education*, 10 (2), 141-149.

- Wilson, S.M. y Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: and examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24.
- Wood, E. y Bennett, N. (2000). Changing theories, changing practice: exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 16, 635-647.
- Yinger, R.J. (1986a). Examining thought in Action: A theoretical and Methodological Critique of Research on Interactive Teaching. Paper presentado en la AERA. San Francisco.
- Yinger, R.J. (1986b). Investigaciones sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. Ponencia presentada al I congreso Internacional sobre Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones, La Rábida. Huelva.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Narcea.
- Zabalza, M. A., y Cid, A. (1998): "El tutor de prácticas: un perfil profesional". En M.A. Zalzaba (ed) *Los tutores en el Prácticum (I)*.***
- Zabalza, M.A. (1996). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid. Narcea.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.
- Zeichner (1983) Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXIV (3), 3-9.
- Zeichner, K.M. y Tabachnick, B.R. (eds.) (1991). Reflections on Reflective Teaching. *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. Lewes. The Falmer Press, 1-21.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.
- Zeichner, K. (1992). Rethinking the practicum in the professional development schools partnership. *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 296-307.

Zumwalt, K. (1989). Begining professional teachers: the need for a curricular vision of teaching. En M.C. Reynolds (ed.) *Knowledge base for begining teacher*. Oxford. Pergamon, 173-184.

Zuzovsky, R. (1996). Practice in teacher education. An Israelí perspectiva. *European Journal of Teacher Education*, 19 (3), 273-285.

ANEXO1.

CARTA FORMADORES DE
MAESTROS

Granada, 17 de marzo de 2003

Estimado/a profesor/a:

Soy becaria de investigación de la Junta de Andalucía y miembro del Grupo de Investigación FORCE (HUM0386) con sede en esta Facultad. Me encuentro realizando la tesis doctoral en la que pretendo indagar el conocimiento que de la enseñanza tienen los estudiantes de magisterio y sobre cómo los formadores de profesorado les proveen de este conocimiento.

Para ello, he construido el cuestionario que le adjunto con el ruego de que le dé respuesta siguiendo las indicaciones que en él se contienen. Se pretende que, basándose en su experiencia como profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación, señale el grado en que piensa que el profesorado de su especialidad imparte los conocimientos señalados en los diferentes ítems. Teniendo en cuenta que todas las especialidades disponen de un conocimiento común al par que otro específico de cada una de ellas, motivo por el cual no todas las especialidades ofrecen todos ni todos ni los mismos conocimientos.

Le ruego que, una vez cumplimentado, lo deposite en el casillero del Dr. Pedro de Vicente Rodríguez, director de mi tesis doctoral.

Gracias anticipadas por su colaboración

Fdo. M^a Asunción Romero López

ANEXO 2.

**CUESTIONARIO PARA LOS FORMADORES DE
MAESTROS DE LA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**CUESTIONARIO PARA FORMADORES DE MAESTROS DE LA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA**

Este cuestionario pretende indagar en el “conocimiento sobre la enseñanza” que los formadores de maestros tienen que transmitir a los estudiantes de magisterio.

Este cuestionario es **ANÓNIMO**.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

<input type="checkbox"/> HOMBRE <input type="checkbox"/> MUJER
EDAD <input type="checkbox"/> 25-28 años <input type="checkbox"/> 29-33 años <input type="checkbox"/> 34-40 años <input type="checkbox"/> 41-55 años <input type="checkbox"/> 56 años o más
Licenciado en.....
Doctor en.....
Área de conocimiento a la que pertenece
Asignaturas y cursos en los que imparte docencia _____ _____ _____
Categoría Profesional <input type="checkbox"/> Profesor Asociado no Doctor <input type="checkbox"/> Profesor Asociado Doctor <input type="checkbox"/> Profesor Ayudante <input type="checkbox"/> Profesor Titular de Escuela Universitaria <input type="checkbox"/> Catedrático de Escuela Universitaria <input type="checkbox"/> Profesor Titular de Universidad <input type="checkbox"/> Catedrático de Universidad <input type="checkbox"/> Profesor Visitante <input type="checkbox"/> Pofesor emérito
Ha desempeñado o desempeña algún cargo en el gobierno y representación de la universidad <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO En caso afirmativo ¿Cuál?
Años de experiencia docente en la Universidad _____ años
¿Ha ejercido la docencia no universitaria?
Infantil o Primaria <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO N° AÑOS.....
Secundaria <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO N° AÑOS.....
Formación Profesional <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO N° AÑOS.....
Bachillerato <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO N° AÑOS.....

Por favor, lea atentamente cada una de las siguientes declaraciones del “conocimiento sobre la enseñanza” y señale el grado en que usted lo transmite a los estudiantes de magisterio, de acuerdo con la siguiente escala:

- 1= Nada
- 2= Algo
- 3= Bastante
- 4= Mucho

	NADA	ALGO	BASTANT	MUCHO
1. Proporciona conocimiento sobre organización, gestión y selección de estrategias de enseñanza	1	2	3	4
2. Manifiesta que la comunicación no verbal es una pieza clave de la enseñanza	1	2	3	4
3. Ofrece conocimiento sobre las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	1	2	3	4
4. Proporciona métodos de evaluación coherentes con la asignatura	1	2	3	4
5. Facilita conocimiento acerca de la importancia de que conozcan las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	1	2	3	4
6. Hace hincapié en que se debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	1	2	3	4
7. Facilita diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	1	2	3	4
8. Muestra a sus estudiantes el sentido que la evaluación tiene para los alumnos del colegio	1	2	3	4
9. Da a conocer la función de la autoevaluación	1	2	3	4
10. Proporciona conocimiento de los aspectos legales de la educación ya que es fundamental para un futuro maestro	1	2	3	4
11. Muestra cómo se han de fijar criterios de evaluación propios	1	2	3	4
12. Da importancia al conocimiento de las características socioeconómicas y culturales del barrio	1	2	3	4
13. Facilita distintos instrumentos de evaluación	1	2	3	4
14. Muestra que se ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	1	2	3	4
15. Manifiesta que la planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia	1	2	3	4
16. Facilita distintas técnicas de agrupamiento de alumnos en el colegio	1	2	3	4
17. Facilita el conocimiento necesario sobre la estructura de las unidades didácticas	1	2	3	4
18. Da a conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	1	2	3	4
19. Da importancia a la reflexión sobre la propia actuación y la necesidad de evaluarla	1	2	3	4
20. Suministra conocimiento para adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de una clase y de los alumnos que a ella asisten	1	2	3	4
21. Hace hincapié en que se ha de tener en cuenta el conocimiento previo de los alumnos del colegio	1	2	3	4
22. Proporciona conocimiento sobre la importancia fundamental de la organización de una clase	1	2	3	4
23. Facilita ejemplos y aplicaciones del contenido que explica en la materia	1	2	3	4

24. Da importancia a que se ha de mantener la atención de los alumnos en la clase	1	2	3	4
25. Informa de la necesidad de conocer los niveles de rendimiento de los alumnos en los cursos anteriores	1	2	3	4
26. Manifiesta la importancia de la implicación del alumnado en el funcionamiento y la organización del Centro	1	2	3	4
27. Facilita las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la materia y de ésta con otras materias relacionadas	1	2	3	4
28. Manifiesta que cada Centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	1	2	3	4
29. Da importancia al conocimiento tanto de la teoría como de la práctica de la materia que enseña	1	2	3	4
30. Muestra cómo se han de aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	1	2	3	4
31. Manifiesta la importancia del conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura y cómo esto facilita su enseñanza	1	2	3	4
32. Proporciona conocimiento sobre la variedad y adaptación de las metas de aprendizaje para los diferentes tipos de aprendizaje	1	2	3	4
33. Ofrece los distintos tipos y niveles de planificación y la importancia de su conocimiento	1	2	3	4
34. Enseña a seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	1	2	3	4
35. Facilita distintas teorías que existen sobre el proceso enseñanza-aprendizaje	1	2	3	4
36. Muestra cómo se ha de negociar con el alumnado la gestión de la clase	1	2	3	4
37. Proporciona estrategias de aprendizaje variadas para que sus estudiantes aprendan a responder a las distintas metas que se han propuesto	1	2	3	4
38. Enseña a identificar metas de aprendizaje para los alumnos	1	2	3	4
	NADA	ALGO	BASTANT	MUCHO
39. Manifiesta que las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos del colegio alcancen	1	2	3	4
40. Da importancia al planteamiento de los objetivos de una unidad didáctica antes de su explicación	1	2	3	4
41. Facilita procedimientos de selección para los distintos objetivos de aprendizaje	1	2	3	4
42. Manifiesta la importancia de la secuenciación de los objetivos de las asignaturas	1	2	3	4
43. Enseña a programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	1	2	3	4
44. Facilita técnicas de refuerzo para el alumnado del colegio	1	2	3	4
45. Ofrece conocimiento acerca de que las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	1	2	3	4
46. Expone la importancia de saber cómo motivar al alumnado	1	2	3	4
47. Enseña a usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	1	2	3	4
48. Facilita distintas técnicas de exposición en su clase	1	2	3	4
49. Proporciona conocimiento sobre la resolución de conflictos y su importancia	1	2	3	4
50. Facilita distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	1	2	3	4
51. Manifiesta que el lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	1	2	3	4
52. Facilita distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos del Colegio	1	2	3	4
53. Proporciona distintas técnicas de registro del progreso del alumnado del Centro	1	2	3	4
54. Enseña distintas técnicas de registros de conducta del alumnado del Colegio	1	2	3	4

55. Hace hincapié en la necesidad del continuo perfeccionamiento de los conocimientos	1	2	3	4
56. Proporciona distintos criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	1	2	3	4
57. Da importancia al conocimiento de los contenidos de las asignaturas	1	2	3	4
58. Enseña a temporalizar la asignatura	1	2	3	4
59. Plantea cómo detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	1	2	3	4
60. Da importancia a la relación maestro-alumnado y cómo debe ser buena	1	2	3	4
61. Enseña a crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con los alumnos	1	2	3	4
62. Plantea la necesidad de favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en clase	1	2	3	4
63. Da importancia a la comunicación con las familias de los alumnos, que debe ser constante	1	2	3	4
64. Da información sobre la toma de decisiones en el equipo docente y cómo ésta ha de ser compartida	1	2	3	4
65. Plantea la necesidad de funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que se pueda adaptar la enseñanza en cada momento a las particularidades de cada alumno	1	2	3	4
66. Expone la importancia del dominio sobre la comunicación verbal	1	2	3	4
67. Explica la necesidad de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	1	2	3	4
68. Facilita a sus estudiantes una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus futuros alumnos	1	2	3	4
69. Ofrece conocimiento sobre la distribución del espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	1	2	3	4
70. Manifiesta la necesidad de saber gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	1	2	3	4
71. Ofrece conocimiento sobre las características de los distintos grupos de edad	1	2	3	4
72. Enseña a sus estudiantes a detectar los intereses de cada uno de los alumnos y su importancia	1	2	3	4
73. Manifiesta la necesidad de implicación en la toma de decisiones a nivel de ciclo	1	2	3	4
74. Ofrece conocimiento sobre cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	1	2	3	4
75. Expresa que “el maestro educa con el ejemplo”	1	2	3	4
76. Enseña que el maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	1	2	3	4
77. Enseña que el maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	1	2	3	4
78. Manifiesta que el maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus alumnos	1	2	3	4
79. Predica que el maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	1	2	3	4
80. Enseña las teorías sobre las relaciones entre iguales	1	2	3	4
81. Enseña a sus estudiantes a detectar las expectativas personales de los alumnos	1	2	3	4
82. Explica la importancia de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	1	2	3	4
	NADA	ALGO	BASTANT	MUCHO
83. Enseña a sus estudiantes a favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	1	2	3	4
84. Da el conocimiento adecuado a sus estudiantes para detectar las habilidades de cada alumno	1	2	3	4

85. Insiste en que el maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	1	2	3	4
86. Proporciona conocimiento sobre las distintas teorías del aprendizaje humano	1	2	3	4
87. Enseña a detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	1	2	3	4
88. Facilita conocimiento para diagnosticar casos especiales	1	2	3	4
89. Proporciona el conocimiento adecuado para construir materiales de enseñanza	1	2	3	4
90. Enseña la influencia que poseen nuestras propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	1	2	3	4
91. Enseña que se debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	1	2	3	4
92. Manifiesta la importancia de conocer y respetar los códigos éticos de la profesión	1	2	3	4
93. Proporciona conocimiento sobre los aspectos legales de la educación (10)	1	2	3	4
94. Insiste en la importancia de tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	1	2	3	4
95. Proporciona a sus estudiantes conocimiento sobre distintas formas de evaluación	1	2	3	4
96. Enseña a organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	1	2	3	4
97. Da importancia a tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de los alumnos	1	2	3	4
98. Explica que el maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los alumnos	1	2	3	4
99. Enseña que los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	1	2	3	4
100. Enseña a hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	1	2	3	4

ANEXO 3.

**CUESTIONARIO SOBRE CONOCIMIENTO DE LA
ENSEÑANZA DE LOS ESTUDIANTES DE
MAGISTERIO DE LA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**CUESTIONARIO SOBRE CONOCIMIENTO DE LA ENSEÑANZA DE LOS ESTUDIANTES
DE MAGISTERIO DE LA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA**

Este cuestionario forma parte de mi investigación para la Tesis Doctoral y pretende describir el conocimiento que tienen los estudiantes de profesorado sobre la enseñanza.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

<input type="checkbox"/> HOMBRE	<input type="checkbox"/> MUJER
EDAD	<input type="checkbox"/> de 18 a 20 años <input type="checkbox"/> de 21 a 23 años <input type="checkbox"/> más de 24 años
ESPECIALIDAD DE MAGISTERIO QUE CURSA	<input type="checkbox"/> Educación Infantil <input type="checkbox"/> Educación Primaria <input type="checkbox"/> Educación Especial <input type="checkbox"/> Educación Física <input type="checkbox"/> Lengua Extranjera <input type="checkbox"/> Educación Musical <input type="checkbox"/> Audición y Lenguaje
ÚLTIMO CURSO EN EL QUE ESTÁS MATRICULADO	<input type="checkbox"/> Primero <input type="checkbox"/> Segundo <input type="checkbox"/> Tercero

Lee atentamente cada una de las siguientes afirmaciones y valora hasta qué punto has adquirido ese conocimiento durante tus estudios de magisterio. Debes tachar el número que mejor se corresponda con el valor que asignes a cada ítem, según la siguiente escala:

- 1= Nada
- 2= Algo
- 3= Bastante
- 4= Mucho

	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
1. El profesor necesita saber organizar, gestionar y seleccionar estrategias de enseñanza	1	2	3	4
2. Una pieza clave de la enseñanza es la comunicación no verbal	1	2	3	4
3. El maestro ha de conocer las causas que facilitan o dificultan el aprendizaje	1	2	3	4
4. Se han de aplicar métodos de evaluación coherentes con la asignatura	1	2	3	4
5. El maestro ha de conocer las preocupaciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden las distintas materias	1	2	3	4
6. El maestro debe tener en cuenta las expectativas de los padres con respecto al aprendizaje de sus hijos	1	2	3	4
7. El maestro debe conocer diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes	1	2	3	4
8. El maestro ha de saber el sentido que la evaluación tiene para los estudiantes	1	2	3	4
9. El alumnado debe conocer la función de la autoevaluación	1	2	3	4
10. El conocimiento de los aspectos legales de la educación es fundamental para un futuro maestro	1	2	3	4
11. El maestro ha de fijar sus propios criterios de evaluación	1	2	3	4
12. Es necesario conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio	1	2	3	4
13. El maestro ha de conocer distintos instrumentos de evaluación	1	2	3	4
14. El maestro ha de dar un tiempo para que el alumno responda antes de anticipar la solución	1	2	3	4
15. La planificación de la enseñanza es esencial para el buen desarrollo de la materia	1	2	3	4
16. El maestro ha de conocer las distintas técnicas de agrupamiento de alumnos	1	2	3	4
17. El maestro debe conocer la estructura de las unidades didácticas	1	2	3	4

18.	El maestro ha de conocer desde qué paradigma principalmente se trabaja en la indagación de la materia que enseña	1	2	3	4
19.	El maestro debe reflexionar sobre su propia actuación y evaluarla	1	2	3	4
20.	El maestro debe saber adaptar los contenidos de la materia a las condiciones particulares de la clase y de los alumnos que a ella asisten	1	2	3	4
21.	El maestro ha de tener en cuenta el conocimiento previo de sus estudiantes	1	2	3	4
22.	El conocimiento de la de organización de una clase es fundamental para un maestro	1	2	3	4
23.	El maestro debe conocer ejemplos y aplicaciones del contenido que explica	1	2	3	4
24.	El docente debe mantener la atención de sus alumnos en la clase	1	2	3	4
25.	El maestro ha de informarse de los niveles de rendimiento de sus alumnos en los cursos anteriores	1	2	3	4
26.	El alumnado ha de estar implicado en el funcionamiento y la organización del centro	1	2	3	4
27.	El maestro ha de conocer las ideas y relaciones que deben establecerse dentro de la una materia y entre ésta y otras relacionadas	1	2	3	4
28.	Cada centro tiene unas normas de funcionamiento que el profesorado ha de conocer y respetar	1	2	3	4
29.	El maestro debe conocer la teoría y la práctica de la materia que enseña	1	2	3	4
30.	El maestro debe saber aplicar los conocimientos y las metodologías propias de la disciplina a los problemas de la práctica	1	2	3	4
31.	El conocimiento de los posibles errores conceptuales sobre un tópico concreto dentro de una asignatura facilitaría su enseñanza	1	2	3	4
32.	Las metas de aprendizaje deben ser variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje	1	2	3	4
33.	El maestro ha de dominar los distintos tipos y niveles de planificación	1	2	3	4
34.	El docente debe saber seleccionar recursos de aprendizaje y de enseñanza	1	2	3	4
35.	El maestro ha de conocer distintas teorías de la enseñanza	1	2	3	4
36.	El maestro ha de saber negociar con el alumnado la gestión de la clase	1	2	3	4
37.	Las estrategias de aprendizaje deben ser variadas para responder a las distintas metas que se han propuesto	1	2	3	4
38.	El maestro ha de identificar metas de aprendizaje para su alumnado	1	2	3	4
39.	Las metas que el maestro se proponga han de ser coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretenden que los alumnos alcancen	1	2	3	4
40.	El maestro ha de plantear los objetivos de la unidad didáctica antes de su explicación	1	2	3	4
41.	El maestro necesita conocer procedimientos de selección para los objetivos de aprendizaje	1	2	3	4
42.	La secuenciación de los objetivos de las asignaturas es fundamental	1	2	3	4
43.	El maestro ha de programar los objetivos de una materia según al nivel educativo al que vaya dirigido	1	2	3	4
44.	El maestro debe conocer técnicas de refuerzo para el alumnado	1	2	3	4
45.	Las metas de aprendizaje deben ser apropiadas para el nivel de edad de los alumnos a los que van dirigidas	1	2	3	4
46.	El maestro debe saber cómo motivar al alumnado	1	2	3	4
47.	El maestro ha de usar el feed-back (retroalimentación) en el aprendizaje	1	2	3	4
48.	El maestro ha de dominar distintas técnicas de exposición en clase	1	2	3	4
49.	El maestro debe ser un experto en resolución de conflictos	1	2	3	4
50.	El maestro debe conocer distintas técnicas para la gestión de recursos (tiempo, espacios, materiales)	1	2	3	4
51.	El lenguaje del maestro ha de ser claro, adecuado y cuidado	1	2	3	4
52.	El maestro debe conocer distintas técnicas de control de la conducta de los alumnos	1	2	3	4
53.	El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de progreso del alumnado	1	2	3	4
54.	El maestro debe conocer distintas técnicas de registros de conducta del alumnado	1	2	3	4
55.	El maestro debe perfeccionar continuamente sus conocimientos	1	2	3	4
56.	El maestro debe conocer criterios de selección de los contenidos de la materia para adaptarla a los distintos alumnos	1	2	3	4
57.	El maestro ha de conocer los contenidos de las asignaturas	1	2	3	4
58.	El maestro ha de saber temporalizar la asignatura	1	2	3	4
59.	El maestro debe saber detectar líderes entre el alumnado y usar ese conocimiento	1	2	3	4
60.	El maestro debe procurar una buena relación maestro-alumnado	1	2	3	4
61.	El maestro ha de crear un ambiente apropiado a través de unas relaciones de respeto con sus alumnos	1	2	3	4
62.	El maestro debe favorecer un “clima” positivo para el aprendizaje en su clase	1	2	3	4
63.	El maestro ha de mantener comunicación constante con las familias de los alumnos	1	2	3	4
64.	La toma de decisiones en el equipo docente ha de ser compartida	1	2	3	4
65.	El maestro debe funcionar con la suficiente flexibilidad en relación con lo programado, de forma que pueda adaptar su enseñanza en cada momento a las particularidades de	1	2	3	4

cada alumno				
66. El maestro ha de dominar la comunicación verbal	1	2	3	4
67. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de centro	1	2	3	4
68. Los maestros deben disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes de sus alumnos	1	2	3	4
69. El maestro debe saber distribuir el espacio adecuándolo a cada tipo de actividad	1	2	3	4
70. Los docentes deben gestionar adecuadamente el tiempo y espacio de aprendizaje	1	2	3	4
71. El maestro debe conocer las características de los distintos grupos de edad	1	2	3	4
72. El maestro debe detectar los intereses de cada uno de sus alumnos	1	2	3	4
73. El maestro ha de implicarse en la toma de decisiones a nivel de ciclo	1	2	3	4
74. El maestro debe conocer cómo aprenden las personas en cada etapa evolutiva	1	2	3	4
75. El maestro educa con el ejemplo	1	2	3	4
76. El maestro ha de respetar los ritmos personales de aprendizaje	1	2	3	4
77. El maestro ha de mantener la atención y la motivación del alumnado	1	2	3	4
78. El maestro debe potenciar la motivación hacia la indagación en sus estudiantes	1	2	3	4
79. El maestro debe detectar y valorar las características singulares de cada alumno	1	2	3	4
80. El maestro debe conocer las teorías sobre las relaciones entre iguales	1	2	3	4
81. El maestro debe detectar las expectativas personales de los alumnos	1	2	3	4
82. El maestro ha de tener en cuenta la actitud de cada alumno ante el estudio	1	2	3	4
83. El maestro debe favorecer la participación del alumnado en las actividades de clase	1	2	3	4
84. El maestro debe detectar las habilidades de cada alumno	1	2	3	4
85. El maestro ha de favorecer la adquisición e incremento del lenguaje de sus alumnos	1	2	3	4
86. El maestro ha de conocer las distintas teorías del aprendizaje humano	1	2	3	4
87. El maestro debe saber detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales	1	2	3	4
88. El maestro ha de saber diagnosticar casos especiales	1	2	3	4
89. El maestro ha de saber construir materiales de enseñanza	1	2	3	4
90. El maestro debe conocer la influencia de sus propias expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos	1	2	3	4
91. El maestro debe flexibilizar la programación en función de las características del alumnado	1	2	3	4
92. Los docentes han de conocer y respetar los códigos éticos de su profesión	1	2	3	4
93. El maestro ha de conocer los aspectos legales de la educación	1	2	3	4
94. El maestro debe tener una cultura general amplia (literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)	1	2	3	4
95. El maestro ha de conocer distintas formas de evaluación	1	2	3	4
96. El maestro debe organizar el contenido de su materia en torno a un conjunto de ideas claves	1	2	3	4
97. El maestro ha de tener en cuenta la tasa de éxito/fracaso de sus estudiantes	1	2	3	4
98. El maestro ha de tomar medidas ante el fracaso de los estudiantes	1	2	3	4
99. Los docentes han de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos	1	2	3	4
100. El maestro debe hacer un seguimiento continuo del aprendizaje de cada uno de sus alumnos	1	2	3	4