


CONSEJO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE PUERTO RICO
DIVISIÓN DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN
SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Descargo de Responsabilidad

*Esta investigación fue financiada con fondos del Centro de Estudios y Documentación sobre la Educación Superior Puertorriqueña (CEDESP), adscrito a la División de Investigación y Documentación sobre la Educación Superior del Consejo de Educación Superior de Puerto Rico (CESPR). El contenido y la calidad de la investigación, los datos y el análisis de éstos son completa responsabilidad de los autores. El CEDESP, la División de Investigación y Documentación y el Consejo de Educación Superior de Puerto Rico **no** asumen responsabilidad por la calidad o el contenido de esta investigación.*



INFORME FINAL
PRESENTADO AL CONSEJO DE
EDUCACION SUPERIOR DE PR
SOBRE
INDICADORES DE CALIDAD EN LOS PROGRAMAS DE
PREPARACION DE MAESTROS
EN CUATRO IES EN PUERTO RICO



Por:

Maria de los A. Ortiz, PhD.

Investigadora Principal

Ortiz, Lord, Hope & Associates

29 de junio de 2005

Tabla de Contenido

I.	Sumario	3
II.	Introducción	5
III.	Justificación de la Investigación	6
IV.	Marco Conceptual	9
V.	Preguntas de Investigación	10
VI.	Metodología Utilizada	13
A.	Abordaje metodológico.....	15
B.	Análisis de datos	17
VII.	Hallazgos de la Investigación	18
A.	Perfil de las Instituciones	19
	1. Universidad de Puerto Rico-Río Piedras	
	2. Universidad de Puerto Rico-Mayagüez	
	3. American University- Bayamón	
	4. Pontificia Universidad Católica-Mayagüez	
B.	Hallazgos sobre la Calidad de Programas.....	28
	Estudio de Satisfacción de los Estudiantes	
	Estudio de Satisfacción de los Profesores	
	Grupos Focales: Investigación sobre la Preparación de Maestros	
VIII.	Conclusiones Generales e Implicaciones.....	61
	A. Factores que demarcan la Calidad de los Programa de Preparación de Maestros en Puerto Rico	
IX.	Reconocimientos.....	74
X.	Bibliografía	75
XI.	Apéndices.....	77

Indicadores de Calidad en los Programas de Preparación de Maestros en Puerto Rico

I. Sumario:

Este estudio fue diseñado para identificar los indicadores de calidad en los programas de preparación de maestros en las instituciones de educación superior de Puerto Rico (IES). Se propuso analizar la calidad de los programas de preparación de maestros desde dos perspectivas. Primero, a través de un estudio descriptivo que permitió relacionar la calidad de los currículos y los servicios ofrecidos por los programas de preparación de maestros obtenidos por sus egresados en las Pruebas de Certificación de Maestros. Segundo, a través de la exploración sobre el nivel de satisfacción de los profesores y estudiantes con los diversos componentes del currículo, los servicios ofrecidos a estos por los programas y otras variables relacionadas.

El criterio para la selección de las instituciones incluídas en el estudio fue su nivel de éxito en la reválida, medido a través de los resultados de las Pruebas de Certificación de Maestros. Se realizó un estudio comparativo entre dos IES clasificadas en el primer cuartil respecto al éxito las pruebas de certificación y dos IES clasificadas en el cuarto cuartil respecto al éxito en las pruebas de Certificación de Maestros de Puerto Rico. La selección de este criterio responde a la necesidad de analizar cuáles son los indicadores críticos asociados al éxito en las Pruebas de Certificación de Maestros y en qué medida las variables de trasfondo, los criterios de admisión a los programas de preparación de maestros,

el currículo (área de contenido, destrezas y conocimiento pedagógico) las experiencias clínicas y el perfil de la facultad están asociados y resultan ser significativas.

Los hallazgos son consistentes con estudios llevados a cabo por Darling-Hammond, (1977^a) y Ferguson (1999). El perfil de la facultad universitaria, las variables de trasfondo de los estudiantes, la cantidad y calidad de las experiencias clínicas y la pertinencia y profundidad del currículo son indicadores ligados al éxito de los educandos en formación en las instituciones participantes. Otros indicadores que fueron identificados como críticos fueron: la investigación y labor creativa de los miembros de la facultad, la amplitud y diversidad de los cursos en el componente de educación general y el uso de diversas técnicas de avalúo partícipe, dirigidas al desarrollo de destrezas de reflexión, análisis crítico y redacción.

II. Introducción

Múltiples estudios han demostrado la relación directa entre la calidad de los maestros y el aprovechamiento académico de sus estudiantes. La “*National Commission on Teaching and America’s Future* y la *Education Goals Panel*” han redefinido los estándares para el aprendizaje de los estudiantes en base a la influencia que tiene la calidad de los maestros en el aprovechamiento académico de los estudiantes. Se ha observado acción legislativa en más de 25 estados de los E. U., para mejorar el reclutamiento, la educación, la certificación y el desarrollo profesional de maestros (Darling-Hammond, 2000).

La calidad de los maestros inevitablemente señala a los programas de preparación de maestros. Cruz (1993, p. 9) comenta “se necesita revisar todo el proceso de preparación de los maestros incluyendo la admisión inicial, el currículo, la experiencia clínica, la evaluación del estudiante, la calidad del profesorado en los programas y finalmente, los criterios para graduación.” Se han investigado algunos de los componentes de la preparación de maestros mencionados por Cruz (1993) en el contexto de las universidades de Estados Unidos (Wilson, 2002). Sin embargo, no se han realizado estudios que vinculen la calidad de los programas de preparación de maestros en Puerto Rico con las competencias de los maestros que egresan de las universidades. Por lo cual, este estudio constituye una iniciativa novel que aportará evidencia empírica al respecto. Es sumamente importante y crítico evaluar el rol importantísimo que

tienen las instituciones de educación superior en el establecimiento de programas de preparación de maestros de la más alta calidad.

III. Justificación de la Investigación

Este estudio fue diseñado para llevar a cabo una investigación sobre los indicadores de calidad de los programas de preparación de maestros de las IES en Puerto Rico. Se propuso analizar la calidad de los programas de preparación de maestros de dos maneras. Primero, a través de un estudio descriptivo que permitió relacionar la calidad de los currículos y los servicios ofrecidos por los programas con los resultados de las pruebas de certificación de maestros obtenidos por sus egresados. Segundo, a través de la exploración sobre el nivel de satisfacción de los estudiantes con los diversos componentes del currículo, los servicios ofrecidos por los programas y otras variables.

En Puerto Rico existen 34 programas licenciados y acreditados por el Consejo de Educación Superior para formar maestros. Actualmente, la suma de los programas de preparación de maestros ofrece 153 bachilleratos en las diversas áreas de la educación (Claudio, 2000). Por la complejidad y el tiempo que implicaría un estudio que incluyera los 34 programas, se seleccionaron cuatro programas de Preparación de Maestros en Puerto Rico. El criterio para la selección de las instituciones en el estudio fue los resultados obtenidos por sus egresados de las pruebas de Certificación de Maestros. El estudio se llevó a cabo comparando dos universidades clasificadas en el primer cuartil con respecto al éxito en las Pruebas de Certificación de Maestros en Puerto Rico y dos universidades clasificadas en el cuarto cuartil respecto al éxito en dichas

pruebas. La selección de este criterio responde a la necesidad de analizar cuáles son los indicadores críticos asociados al éxito en las pruebas de certificación de maestros y en qué medida las variables de trasfondo en la admisión a los programas de preparación de maestros, el currículo (área de contenido, destrezas y conocimiento pedagógico) las experiencias clínicas y el perfil de la facultad están asociadas y resultan ser significativas.

Selección de las Instituciones para la Investigación

Después del análisis de los resultados de las pruebas de Certificación de Maestros para los últimos tres años, se seleccionaron las siguientes instituciones para llevar a cabo la investigación:

1. Universidad de Puerto Rico en Río Piedras
2. Universidad de Puerto Rico en Mayagüez
3. American University Bayamón
4. Pontificia Universidad Católica en Mayagüez

Proceso utilizado para la selección

Para seleccionar las dos instituciones con mayor éxito en las pruebas

Se identificaron aquellas instituciones cuyos resultados las clasificaron en el primer cuartil en los últimos 3 años. Seis instituciones cumplieron con este criterio, todas parte del sistema de la Universidad de Puerto Rico. En primer lugar, se seleccionó el Recinto de Río Piedras por ser el campus de donde más estudiantes toman las pruebas, (2001, 357 estudiantes; 2002, 320 estudiantes y 2003, 375 estudiantes). En segundo lugar, se seleccionó el Recinto de

Mayagüez porque tuvo el promedio más alto de “passing rates” al considerar los 3 años, (95.7%).

Para seleccionar las dos instituciones con menor éxito en las pruebas

Se identificaron las instituciones que clasificaron en el último cuartil por más ocasiones en los últimos 3 años. La American University fue la única que clasificó en el último cuartil los 3 años estudiados. Por tal razón se seleccionó. Sin embargo, los resultados para esta institución no distinguen entre los distintos recintos de la misma. Se seleccionó al recinto de Bayamón para formar parte de esta investigación.

Cuatro instituciones clasificaron en el último cuartil en dos ocasiones durante los 3 años; Universidad Católica en Arecibo, Universidad Católica en Mayagüez, Universidad Central de Bayamón y Universidad Interamericana en Guayama. Para seleccionar una de estas instituciones se analizaron resultados adicionales de las pruebas, específicamente aquellos relacionados a destrezas básicas y a conocimiento profesional. Las instituciones tuvieron resultados similares en el área de destrezas básicas. Sin embargo, en el área de conocimiento profesional se observó lo siguiente: La Universidad Católica en Arecibo clasificó en el último cuartil dos veces en los últimos 3 años, la Universidad Católica en Mayagüez y la Universidad Central de Bayamón en una ocasión y la Universidad Interamericana en Guayama en ninguna ocasión. Se seleccionó el recinto de Mayagüez de la Pontificia Universidad Católica que tuvo mayor número de estudiantes tomando la prueba.

Se espera que con la creación de comunidades de aprendizaje entre los miembros de cada IES se integren los resultados del estudio a los procesos de revisión curricular de los programas de preparación de maestros incluidos en la investigación. Una estrategia similar se utilizará para garantizar la incidencia de la investigación en los restantes programas de preparación de maestros que no pudieron ser estudiados. Se utilizará la estrategia de foro para fomentar el diálogo entre los participantes de manera que la aportación de todos enriquezca la búsqueda de alternativas para aumentar la calidad de la diversidad de programas de preparación de maestros en Puerto Rico.

IV. Marco Conceptual

El marco conceptual que se utiliza en la investigación responde a la definición del concepto de “calidad de programas de preparación de maestros” de Wilson et al (2002). Los autores de este estudio fueron comisionados por el Departamento de Educación de Estados Unidos para presentar un informe sobre los hallazgos investigativos en el área de la preparación de maestros. El estudio tuvo el propósito de evaluar cuánto se conoce con respecto a la formación de maestros y cuáles son las posibles alternativas de cursos de acción para aumentar la eficiencia de la preparación de maestros en función del aprovechamiento académico de los estudiantes. El estudio consistió en identificar investigaciones dirigidas a contestar las siguientes preguntas: (1) ¿Qué tipo y cuánta preparación en contenido de la materia necesitan los futuros maestros? ¿Existen diferencias de acuerdo al nivel o la materia escolar?, (2) ¿Qué tipo y cuánta preparación pedagógica necesitan los futuros maestros?

¿Existen diferencias de acuerdo al nivel o la materia escolar?, (3) ¿Qué tipo, cuándo y cuánta práctica docente es necesaria para preparar futuros maestros para ejercer el magisterio en el aula escolar?, (4) ¿Qué política y estrategias usadas en estados, universidades, distritos escolares y otras organizaciones han probado ser exitosas para mejorar y apoyar la calidad de la preparación de maestros?, (5) ¿Cuáles son los componentes y las características de programas alternativos de certificación de alta calidad?

Aun cuando nuestro estudio no va dirigido a replicar la investigación de Wilson et al (2002) sus preguntas de investigación contribuyeron a delinear y contextualizar las nuestras y adaptarlas al entorno y la realidad puertorriqueña.

V. Preguntas de Investigación

El estudio de la calidad de los programas de preparación de maestros esta enfocado hacia los siguientes componentes y características de los programas: (1) los aspectos curriculares de: la preparación en la materia, la preparación pedagógica, la práctica docente y el perfil de la facultad que enseña, (2) los programas de certificación alterna y (3) las políticas y estrategias de desarrollo profesional. El estudio propuesto será guiado por las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuánta preparación requieren los programas de preparación de maestros para el desarrollo de conocimiento en la materia?
 - a. ¿Cuántos cursos y créditos son requisitos para el desarrollo de conocimiento en la materia?

- b. ¿Cuáles son las políticas y estrategias usadas por el programa de preparación de maestros en las facultades de cada especialidad para mejorar y apoyar la calidad del desarrollo de conocimiento en la materia?
2. ¿Cuán efectiva resulta la cantidad de cursos de preparación para el desarrollo de conocimiento en la materia que ofrece el programa de preparación de maestros?
3. ¿Qué tipos y cuánta preparación se ofrece en los programas de preparación de maestros para el desarrollo de conocimiento pedagógicos?
 - a. ¿Cuál es la misión, visión y enfoque del programa de preparación de maestros y en qué medida se reflejan en los cursos para el desarrollo de conocimiento y destrezas pedagógicas?
 - b. ¿Cuántos cursos y créditos son requisitos para el desarrollo de conocimiento y destrezas pedagógicas?
 - c. ¿Qué políticas y estrategias usa el programa de preparación de maestros para mejorar y apoyar la calidad del desarrollo de conocimiento pedagógico de los estudiantes?
 - d. ¿Cuán efectiva es la preparación para el desarrollo de conocimiento y destrezas pedagógicas que ofrece el programa de preparación de maestros?
 - e. ¿Cuál es el perfil profesional de la facultad asignada a enseñar en los programas?

- i. Con relación a los resultados en los exámenes de certificación de maestros
 - ii. Con relación a la opinión de los estudiantes matriculados en el programa
- 4. ¿Qué tipo, en qué momento y con qué frecuencia se ofrecen las experiencias de campo y de práctica docente en los programas de preparación de maestros?
 - a. ¿Cuántas y en qué momentos están programadas las experiencias de campo y la práctica docente en el programa de preparación de maestros?
 - b. ¿Cuál es la misión y el enfoque pedagógico de las experiencias de campo y práctica docente de los programas de preparación de maestros y en qué medida se refleja en los cursos de la prepráctica y la práctica docente?
 - c. ¿Qué políticas y estrategias usa el programa de preparación de maestros para mejorar y apoyar la calidad de las experiencias de campo y la práctica docente?
 - d. ¿Cuán efectivos son el tipo, la cantidad y el momento cuando se ofrecen las experiencias de campo y la práctica docente?
 - i. Con relación a los resultados en los exámenes de certificación de maestros
 - ii. Con relación a la opinión de los estudiantes matriculados en el programa

5. ¿Qué tipos de programa de certificación alterna existen en el programa de preparación de maestros?
 - a. ¿Qué políticas y estrategias han sido usadas para mejorar y apoyar el reclutamiento y la preparación en educación de estudiantes de otras facultades?
 - b. ¿Cuáles han sido los resultados de los programas de certificación alterna?
 - i. ¿Cuántos estudiantes de otras facultades se matriculan en cursos de educación?
 - ii. ¿Cuántos estudiantes de otras facultades terminan los cursos requisitos para la certificación de maestros?
6. ¿Qué tipos de políticas y estrategias son usados por los programas de preparación de maestros para el mejoramiento permanente de sus egresados?
 - a. ¿Cuántos estudiantes y de qué manera se benefician de programas de educación continua, inducción, desarrollo profesional ofrecidos por el programa de preparación de maestros?
 - b. ¿Cuántos de sus egresados continúan a programas de estudios graduados?

VI. Metodología Utilizada

La investigación adoptó el diseño de investigación de estudio de caso múltiple (Patton, 1986). Este diseño se fundamenta en el análisis de la visión, misión y los objetivos de los programas y los factores críticos en la preparación de los estudiantes para el magisterio. Luego, se utilizó el diseño de Stufflebean para evaluar los objetivos y las estrategias de formación. Este diseño permite analizar los objetivos, las desviaciones, los contextos y las decisiones críticas dentro del marco del estudio de caso de cada programa de preparación de maestros con el fin de respetar la independencia y particularidad del contexto de cada uno.

La complejidad y amplitud de los componentes, las características y los actores de los programas de preparación de maestros exige el uso de diversos métodos de recolección de datos. Se combinaron los métodos de recolección de datos cuantitativos y cualitativos con el fin de describir los programas de preparación de maestros y, a su vez, buscar las causas de porqué cada programa demuestra ciertas tendencias y patrones. Cada aspecto de los programas de preparación (el currículo, los programas de certificación alterna y los servicios de apoyo al maestro en formación) fue estudiado en tres dimensiones: la institución, la facultad y los estudiantes. El estudio de cada dimensión (institución, facultad y estudiantes) aportará una descripción de los diversos componentes y características de los programas de preparación de maestros de acuerdo a los indicadores de calidad. La información sobre la facultad y los estudiantes se integra al análisis global de los programas y

combina los datos generales por los cuestionarios y grupos focales para construir la descripción y la perspectiva de cada grupo con respecto a sus experiencias como partícipes del programa de preparación de maestros.

A. Abordaje Metodológico

Primero, se condujo una revisión de documentos normativos y filosóficos para auscultar los objetivos y las estrategias seleccionadas por la institución para formar maestros. Esto implicó el estudio de la visión, la misión y el enfoque educativo adoptados por cada programa. De igual manera, se estudiaron los currículos formales usados para guiar la formación de maestros y se analizaron otros documentos que describen como abordan la IES la preparación de maestros. Se elaboraron matrices con la información crítica en cada programa.

Segundo, se utilizó el método de investigación descriptiva (Best 1999) para diseñar un cuestionario para cada población dirigido a conocer las perspectivas y las prácticas particulares de las IES respecto a la calidad de sus programas de preparación de maestros. Los datos permitieron reconstruir el contexto en que se dan los procesos de formación de maestros.

Tercero, se utilizó la técnica de grupos focales con los estudiantes y la facultad de los programas de preparación de maestros para auscultar sus perspectivas con respecto a su programa de preparación de maestros en función de las preguntas de investigación. Se utilizaron unas guías de entrevista constituidas por preguntas guías diseñadas para mantener el foco de las mismas y garantizar que todos los temas relevantes fueran explorados (Patton, 1990). Los datos recolectados en los grupos focales tienen el propósito de brindar

explicaciones y significados del currículo, los programas de certificación alterna y los servicios de apoyo al magisterio de cada programa de preparación de maestros¹.

¹ Se incluyen los instrumentos de investigación en el Anejo #4

B. Análisis de Datos –

La Tabla 1 presenta la relación entre los objetivos de la investigación y los métodos de recolección de datos de la investigación

Objetivos	Recolección de datos	
	Método	Recurso/Participante
1. Descripción y análisis de la preparación para el desarrollo de conocimiento en la materia	Revisión de documentos	<ul style="list-style-type: none"> • Catalogo académico • Currículos de los cursos requisito para el desarrollo de conocimiento en la materia • Resultados de los exámenes especialidad para la certificación de maestros
	Cuestionarios	<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de cursos de especialidad • Estudiantes
	Grupos focales	<ul style="list-style-type: none"> • Directores de departamento • Estudiantes
2. Descripción y análisis de la preparación para el desarrollo de conocimiento pedagógico	Revisión de documentos	<ul style="list-style-type: none"> • Catalogo académico • Currículos de los cursos requisito para el desarrollo de conocimiento en la materia • Resultados del examen profesional para la certificación de maestros
	Cuestionarios	<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de cursos de pedagogía • Estudiantes
	Grupos focales	<ul style="list-style-type: none"> • Directores de departamento • Estudiantes
3. Descripción y análisis de las experiencias de campo y la practica docente	Revisión de documentos	<ul style="list-style-type: none"> • Catalogo académico • Currículos de los cursos con experiencias de campo y practica docente
	Cuestionarios	<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de cursos de experiencias de campo y practica docente • Estudiantes
	Grupos focales	<ul style="list-style-type: none"> • Directores de departamento • Estudiantes
4. Descripción y análisis de los programas de certificación alterna	Revisión de documentos	
5. Descripción y análisis de los programas para el mejoramiento permanente del futuro egresado	Revisión de documentos	
6. Análisis estadístico y producción Informe Final	Informe CEEB e informes por cada una de las instituciones	Análisis estadísticos: (<i>r</i>) Pearson y (<i>t</i>) Student

VI. Hallazgos de la Investigación

A. Perfil de las Instituciones

Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras

El Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico tiene la oferta académica más variada en cuanto a concentraciones se refiere. En esta institución se ofrece el *Bachillerato en Artes en Educación Elemental* con concentraciones en las siguientes áreas: *Kindergarten a Tercero, Cuarto a Sexto Grado, Educación Especial y Enseñanza de Inglés a Hispanohablantes*. También, se otorga el grado de *Bachillerato en Artes en Educación Secundaria* con las concentraciones en: *Arte, Artes Industriales, Biología, Ciencias, Ecología Familiar y Nutrición, Educación Comercial (Secretarial y Contabilidad), Educación Física, Educación Vocacional, Enseñanza de Inglés a Hispanohablantes, Español, Estudios Sociales, Física, Historia, Matemáticas, Música, Química, Teatro, y Recreación*. Las concentraciones del *Bachillerato en Ciencias en Ecología Familiar y Nutrición, Programa General son Extensión Agrícola y Nutrición y Dietética*. Además, se ofrece el grado de *Bachillerato en Artes en Ecología Familiar* con concentración en *Educación Preescolar*. La cantidad de cursos para desarrollar conocimiento en la materia está entre 10 y 15 cursos. Esto significa que el estudiante debe aprobar entre 15 a 45 créditos dependiendo de la materia. Todos sus programas están acreditados por el *National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE)*.

En cuanto a los requisitos profesionales orientados al desarrollo de destrezas y conocimiento pedagógico la cantidad de cursos oscila entre 8 a 15

cursos, lo cual significa que el/la estudiante debe aprobar entre 24 a 42 créditos en esa área.

El perfil de la facultad del recinto de Río Piedras refleja un alto porcentaje de facultad con doctorado en el área en que ejerce la docencia, con interés en la investigación pedagógica y activo en organizaciones profesionales y académicas. Más del 90% de la facultad del recinto de Río Piedras tiene un nombramiento regular a tiempo completo con una carga académica regular de doce créditos. Sus rangos académicos fluctúan de Catedrático, Catedrático Asociado y Catedrático Auxiliar y el 70% posee un doctorado.

Algunas de las políticas y estrategias usadas por los diversos programas de preparación de maestros en las facultades de cada especialidad para enriquecer la calidad del desarrollo de conocimiento en la materia son las siguientes: centralidad con *la misión y visión institucional, nombramientos de docentes cualificados, apoyo a la investigación, talleres a la facultad, la experiencia integrada a los cursos de competencias profesionales, asignación de cursos de acuerdo a las competencias y un Centro de Recursos de Práctica Docente*. Otras políticas y estrategias están relacionadas con los *criterios de admisión a los programas, la integración interdepartamental, las experiencias extracurriculares de los(as) estudiantes, la asistencia requerida a clases, el acceso a recursos tecnológicos y las estrategias de avalúo partícipe tales como el portafolio electrónico y la implantación del Modelo de Evaluación Auténtica de la facultad de educación.*

En el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico se apoyan las *actividades extracurriculares para los(as) estudiantes*, el *nombramiento de docentes cualificados*, el *acceso a recursos tecnológicos*, la *integración interdepartamental*, el *apoyo a la investigación*, los *talleres dirigidos al educando en formación*, *coloquios*, *conversatorios* y se *promueve la participación activa de los estudiantes en organizaciones estudiantiles*. También, son importantes las políticas y estrategias relacionadas con los *procesos de acreditación profesional*. La UPR – Río Piedras es la única institución acreditada por NCATE. Los profesores de este recinto universitario opinan que tanto la *misión y la visión* del Programa de Preparación de Maestros así como los *reglamentos institucionales* son las políticas que rigen la labor docente. Por lo tanto, el *Programa de Preparación de Maestros(as)* del Recinto de Río Piedras es considerado por ellos como *adecuado*. Además, entienden que los *requisitos de admisión*, el *perfil del estudiante admitido*, las *actividades extracurriculares que organiza la Facultad de Educación* y las *políticas institucionales* son *aceptables*. El personal docente, sin embargo está *poco satisfecho* con los *recursos tecnológicos disponibles*, las *descargas o compensaciones para realizar trabajo de investigación* y las *instalaciones físicas* de la Facultad de Educación del Recinto de Río Piedras.

Universidad de Puerto Rico- Recinto de Mayagüez

La División de Educación Continua y Estudios Profesionales es la unidad a la cual pertenece el *Programa de Preparación Maestros de Educación Secundaria*. Este programa académico es el responsable de ofrecer la *Certificación de Maestro en Educación Secundaria* para aquellos estudiantes que obtienen un bachillerato en las Facultades de Artes y Ciencias y Administración de Empresas del Recinto de Mayagüez de la Universidad de Puerto Rico. Es decir, que en esta institución no existe una facultad o departamento de educación como en las otras instituciones que participan de esta investigación. El número de cursos requeridos para desarrollar conocimiento en la materia es sustancial, ya que el mismo oscila entre 10 y 18 cursos. Por consiguiente, los alumnos de este recinto deben tomar entre 30 y 54 créditos en el área de concentración. En cuanto a las competencias profesionales, se le exige a los estudiantes tomar ocho cursos, equivalentes a 30 créditos. Para su certificación de maestros deben tomar entre 33 y 36 créditos para el desarrollo de conocimientos y destrezas pedagógicas. Este hecho convierte a este Programa en el único de cinco años en Puerto Rico, emulando el modelo que existe en algunos estados de E. U., como California.

El perfil de la facultad del recinto de la UPR de Mayagüez refleja un porcentaje alto de facultad con doctorado en el área en que ejerce su profesorado, están activos en actividades de desarrollo profesional y tienen nombramiento regular a tiempo completo. Utilizan facultad conferenciante para cubrir predominantemente las múltiples secciones de practica docente.

Con relación a las políticas y estrategias usadas por el *Programa de Preparación de Maestros de Educación Secundaria* del Recinto de Mayagüez de la Universidad de Puerto Rico para enriquecer el conocimiento en la materia, éstas son las siguientes: *integración interdepartamental, talleres a la facultad, apoyo a la investigación, criterios de admisión al programa, acceso a recursos tecnológicos, nombramientos de docentes cualificados y asignación de cursos de acuerdo a las competencias*. No obstante, los profesores del programa opinan que las políticas que enriquecen la labor docente son: el *apoyo a la investigación, la integración entre los departamentos y los talleres a la facultad*. Éstos opinan que tanto los *requisitos de admisión al programa* como las *políticas institucionales para mejorar el desarrollo de conocimiento en la materia* son *adecuados*. Sin embargo, comentan que el programa debe respaldar más la investigación.

El desarrollo de conocimiento en la materia requiere de 10 a 15 cursos. Por consiguiente, el futuro maestro debe acumular de 30 a 53 créditos para completar su formación en el área de concentración. Los programas de preparación de maestros elaboran diversas políticas y estrategias para ayudar y apoyar al estudiante. Las políticas y estrategias más utilizadas por los programas son las siguientes: *criterios de admisión* diferentes (Se requiere un bachillerato en Artes, Ciencias o Administración de Empresas), *talleres a la facultad, acceso a recursos tecnológicos y facultad comprometida*. Sin embargo, de acuerdo a su facultad los programas deben apoyar más la investigación,

mejorar las instalaciones físicas y realizar revisiones curriculares para mejorar tanto la cantidad de los cursos de especialidad como la calidad.

American University – Recinto de Bayamón

La oferta académica de American University – Recinto de Bayamón se compone de un *Bachillerato en Educación y Tecnología* con cuatro concentraciones; las cuales son: *Educación Elemental, Educación Especial, Educación Física a Nivel Secundario e Inglés como Segundo Idioma a Nivel Secundario*. La cantidad de cursos necesarios para el desarrollo de conocimiento en la materia oscila entre 10 y 15 cursos. Es decir, que el estudiante debe aprobar de 30 a 42 créditos aproximadamente dependiendo del área de concentración.

Las políticas y estrategias más utilizadas en el Recinto de Bayamón de American University son la integración de la tecnología a los procesos de enseñanza–aprendizaje, criterios generales de admisión de 2.00 o su equivalente y la exigencia de que todos los cursos de concentración deben ser aprobados con “C” o más. Según los profesores de esta institución, las políticas que fortalecen la labor docente son los *talleres a la facultad, los criterios de admisión al programa, el acceso a recursos tecnológicos y el nombramiento de docentes cualificados*. Además, la *misión y visión del programa de preparación de maestros(as), están alineadas con la misión institucional y con los requisitos de admisión a los mismos*. Las *actividades extracurriculares de la Facultad de Educación y políticas institucionales para fomentar el desarrollo de conocimiento*

de los(as) estudiantes fueron evaluadas por el personal docente como *aceptables*.

Sin embargo, los profesores de American University-Recinto de Bayamón entienden que es *inadecuado el perfil del(a) estudiante admitido a los programas de preparación de maestros(as)* y comentaron que es necesario *mejorar los criterios de admisión para algunas concentraciones*. El requisito mínimo de 2.00 para la Admisión a la institución, no parece satisfacer las expectativas de la facultad para alcanzar los resultados esperados en las Pruebas de Certificación de Maestros. También, éstos expresaron que están *muy satisfechos y satisfechos con los recursos tecnológicos disponibles para diseñar y ofrecer cursos, la carga académica, las instalaciones físicas y la Facultad de Educación*. Por otro lado, el personal docente no está *nada satisfecho* con las *descargas o compensaciones para realizar trabajo creativo o de investigación*. Es decir, que los profesores piensan que el programa de preparación de maestros(as) de American University-Recinto de Bayamón no apoya la investigación de manera satisfactoria.

La efectividad de los cursos dirigidos al desarrollo de conocimiento en la materia de los diversos programas de preparación de maestros depende no sólo de la cantidad, sino también de la calidad de los mismos. Respecto de la cantidad de cursos requeridos para desarrollar conocimiento en el área de concentración, los estudiantes de American University-Recinto de Bayamón están entre *satisfechos y poco satisfechos*, ya que entienden que esta es la razón por la cual estos cursos los preparan de manera *poco satisfactoria* para

las pruebas de certificación de maestros. No obstante, evalúan como *satisfactoria* la forma en que estos cursos los preparan para el desempeño del magisterio. Los estudiantes de American University deben tomar 10 cursos y aprobar 33 créditos en el área profesional para desarrollar las destrezas y el conocimiento pedagógico necesario. En cuanto a la calidad de los cursos, los futuros maestros están *satisfechos*. También, expresaron *satisfacción* con relación a la cantidad y calidad de las referencias bibliográficas utilizadas en los cursos de concentración.

Los profesores del Recinto de Bayamón de American University opinaron que la cantidad de los cursos orientados al desarrollo de conocimiento en la materia es *aceptable*, sin embargo, tanto el personal docente, como los estudiantes de la institución piensan que es necesaria la revisión del contenido de los cursos para que éstos sean pertinentes al área de concentración y para una mejor distribución de los mismos. Por otro lado, opinaron que el programa de preparación de maestros de la institución debe atender a las necesidades de todos los niveles de forma más equitativa así como la cantidad y calidad de la experiencia clínica.

El perfil de la facultad de la American University, refleja que estos predominantemente poseen el grado de maestría en administración educativa y/o currículo y ostentan los rangos de instructor y catedrático auxiliar. Participan en talleres y actividades de desarrollo profesional y algunos en investigación.

Pontificia Universidad Católica – Recinto de Mayagüez

El Recinto de Mayagüez de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico ofrece un *Bachillerato en Ciencias en Educación Elemental* con concentraciones en *Educación General (Cuarto a Sexto Grado)*, *Educación Primaria (Kindergarten a Tercero)*, *Artes Visuales*, *Educación Especial (Impedimentos Comunicológicos, Impedimentos Leves, Impedimentos Severos)*, *Inglés*, *Música* y *Educación Física*. También, esta institución ofrece un programa conducente al grado de *Bachillerato en Ciencias en Educación Secundaria* con concentraciones en las áreas de *Artes Visuales*, *Biología*, *Ciencias Generales*, *Economía Doméstica*, *Educación Comercial*, *Educación Física*, *Español*, *Estudios Sociales*, *Física*, *Historia*, *Inglés*, *Matemáticas*, *Música*, *Química* y *Salud Escolar*. La cantidad de cursos para adquirir conocimiento en las diversas materias fluctúa entre 10 y 15 cursos. Por lo tanto, es necesario que el estudiante apruebe entre 30 y 45 créditos en el área de concentración.

Como parte de las políticas y estrategias que mejoran cualitativamente el desarrollo del conocimiento en la materia, los estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico deben asistir a clases compulsoriamente. También, el programa de preparación de maestros de esta institución fomenta las normas de progreso académico y atiende la retención de sus estudiantes. Los alumnos de este recinto universitario deben aprobar los cursos de concentración con “A”, “B” o “C” y tener un índice de concentración que no sea menor de 2.50 en una escala de 4.00.

El personal docente de esta institución opina que las políticas que facilitan su labor profesional son las siguientes: centralidad con la *misión y visión institucional, asistencia compulsoria a clases, experiencias extracurriculares de los(as) estudiantes, programa de retención, relaciones interpersonales y la asignación de cursos de acuerdo a las competencias de los facultativos*. Los profesores evaluaron varios aspectos de las políticas y estrategias de la institución a la cual pertenecen. Los aspectos considerados como *adecuados* son la centralidad con la *misión y visión* y los *requisitos de admisión a los programas de preparación de maestros(as)*. Por otro lado, éstos opinan que el *perfil del estudiante admitido, las actividades extracurriculares y las políticas dirigidas a mejorar el desarrollo de conocimiento en la materia* son *aceptables*. También, expresaron que están *muy satisfechos* con la *Facultad de Educación* de la institución. Éstos entienden que los *recursos tecnológicos disponibles, las actividades extracurriculares, la carga académica y las instalaciones físicas* son *satisfactorios*. Pero, por otro lado, manifestaron *poca satisfacción* con las *descargas o compensaciones para realizar labores investigativas*.

Los estudiantes del Recinto de Mayagüez de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico están *satisfechos* tanto con la cantidad como con la calidad de los cursos requeridos por el programa de preparación de maestros en el área de concentración. También, expresaron *bastante satisfacción* con relación a la cantidad y calidad de las referencias bibliográficas utilizadas en los cursos de concentración. Además, los estudiantes opinan que estos cursos los preparan *satisfactoriamente* para las pruebas de certificación de maestros y el

desempeño de la profesión. Sin embargo, los profesores y estudiantes de la institución piensan que el programa debe realizar revisiones curriculares con el propósito de actualizar los cursos de la materia y aumentar la cantidad de los mismos.

Las tablas del 1 al 5 resumen el Perfil de la Facultad, los Requisitos de Admisión y Graduación, Distribución de Créditos por Componente, los Requisitos Profesionales por Institución y los Requisitos del Componente de Educación General².

B. Hallazgos sobre la Calidad de los Programas

1. Estudio de satisfacción de los estudiantes

Estos son los hallazgos de la encuesta contestada por estudiantes de las instituciones participantes del Estudio sobre la Preparación de Maestros(as) en Puerto Rico realizado por Ortíz, Lord, Hope and Associates. Las instituciones participantes son: Universidad de Puerto Rico- Recinto de Río Piedras (contestaron 87 estudiantes), Universidad de Puerto Rico- Recinto de Mayagüez (27 estudiantes), American University- Recinto de Bayamón (17 estudiantes) y Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico- Recinto de Mayagüez (14 estudiantes).

El cuestionario³ fue administrado a estudiantes que cursan su cuarto o quinto año de estudios para que pudieran evaluar todos los aspectos de la vida universitaria considerados en el mismo, específicamente, las áreas de mayor interés para esta investigación relacionadas a la preparación de maestros(as) y

² Ver Anejo 1

³ Ver Anejo 4

los resultados en las Pruebas de Certificación. El cuestionario constó de cuatro partes, a saber: perfil demográfico y académico, satisfacción con la preparación en pedagogía, preguntas generales de evaluación de los programas de educación y satisfacción con otros servicios institucionales. A continuación se presentan los hallazgos más importantes de cada una de las partes.

Parte I Perfil demográfico y académico (Ver Tablas 1 y 1B)⁴

La mayoría de los(as) estudiantes que contestaron el cuestionario son mujeres. La proporción de féminas superó el 70.0% en tres de las cuatro instituciones participantes. Este por ciento fue un poco menor, (64.7%) sólo en American University. Los(as) estudiantes de la UPR-Río Piedras y la UPR-Mayagüez son en promedio más jóvenes que los(as) estudiantes de las otras instituciones. Su promedio de edad es de 24.4 y 25.3 años respectivamente, mientras que para los estudiantes de AU es de 26.4 años y de 28.6 años para los de UCPR-Mayagüez.

En cuanto a variables de trasfondo académico se observó que los(as) estudiantes de la UPR-Mayagüez tienen el promedio del Índice Académico de Escuela Superior más alto (3.61), seguido de la UPR-Río Piedras (3.60). Para los/as estudiantes de la UCPR-Mayagüez fue de 3.46 y de 2.92 para los(as) de la AU. El 82.9% de los(as) estudiantes de la UPR-Río Piedras y el 65.4% de los(as) de la UPR-Mayagüez recibieron algún premio o reconocimiento en la graduación de escuela superior. Entre estos premios se destacan los honores y medallas por materias. Para los estudiantes de AU y UCPR-Mayagüez los por cientos de estudiantes premiados fueron de 35.3 y 46.2 respectivamente.

⁴ Ver Anejo 2

También en la UPR-Río Piedras y la UPR-Mayagüez se observó las proporciones mayores de estudiantes provenientes de escuelas privadas, mientras que en las otras instituciones prácticamente la totalidad de los(as) estudiantes provienen de escuelas públicas.

Las variables relacionadas al perfil académico actual consideradas fueron; índice académico, créditos aprobados hasta la fecha, cursos de experiencia clínica tomados, número de créditos en que están matriculados y concentración. Los(as) estudiantes de la UCPR-Mayagüez tienen en promedio el índice académico más alto (3.53) y los(as) de AU ocupan el segundo lugar con 3.36. Sin embargo, mientras en la UCPR-Mayagüez se observó el mayor número de créditos aprobados (142.2), en la AU se observó el menor (118.4). La UPR-Río Piedras tuvo los siguientes resultados en esas variables, 3.28 y 128.9, respectivamente. Para la UPR-Mayagüez el promedio del índice académico es de 3.21 y de 134.7 los créditos aprobados.

En cuanto a cursos de experiencia clínica, los(as) estudiantes de la UPR-Río Piedras tienen el promedio más alto con 5.4 cursos tomados. En la AU el promedio de cursos de experiencia clínica tomados por los(as) estudiantes es de 4.8. La UCPR-Mayagüez y la UPR-Mayagüez tienen los promedios más bajos con menos de tres (3) cursos de experiencia clínica tomados.

En las dos instituciones del área oeste, la mayoría de los(as) estudiantes encuestados(as) tienen una carga académica completa⁵. Aún así en promedio no alcanzan los 12 créditos. El promedio de créditos en que están matriculados los(as) estudiantes es de 11.0 para la UCPR-Mayagüez, de 10.5 para la UPR-

⁵ Considerando que una carga académica completa son 12 créditos o más.

Mayagüez, de 9.3 para la UPR-Río Piedras y de 7.7 para la AU. Es importante señalar que muchos de estos(as) estudiantes están culminando sus estudios. En la UPR-Río Piedras se observó una variedad mayor de concentraciones que en las otras instituciones.

En la encuesta hubo representación de 19 concentraciones de esta institución, siendo las más frecuentes, Educación Elemental General (K-3) (12.6%), Educación Secundaria Biología (12.6%), Educación Secundaria Matemáticas (12.6%), Educación Especial (11.5%) y Educación Física para el nivel Secundario (10.3%). Los(as) estudiantes de la UPR-Mayagüez mencionaron siete (7) concentraciones. Todas ellas de educación secundaria. Las dos materias más comunes dentro de estas concentraciones fueron español (29.6%) y biología (25.9%). Los(as) estudiantes de la AU pertenecen a una de cuatro concentraciones señaladas; Educación Elemental General (K-3) (58.8%), Educación Física para el nivel Secundario (29.4%), Educación Física para el nivel Elemental (5.9%) e Inglés como Segundo Idioma (5.9%). En la UCPR-Mayagüez se mencionaron 10 concentraciones. Las mencionadas con mayor frecuencia son, Educación Física para el nivel Elemental, Educación Elemental General (K-3), Educación Elemental Inglés (K-6) y Educación Secundaria Biología. Todas éstas fueron mencionadas por dos estudiantes para un 14.3%.

Parte II Satisfacción con la preparación en pedagogía (Ver tabla #2)⁶

En esta parte los(as) estudiantes expresaron su nivel de satisfacción con 18 aspectos de su preparación para maestros(as). Para seleccionar su nivel de

⁶ Ver Anejo 2

satisfacción utilizaron la siguiente escala; *Muy satisfecho* (4), *Satisfecho* (3), *Poco satisfecho* (2), *Nada satisfecho* (1). Para analizar los datos se calculó el promedio de satisfacción para cada uno de los aspectos. A continuación los resultados.

En las cuatro instituciones los promedios obtenidos para la mayoría de los aspectos evaluados estuvo entre 3 y 4, lo cual indica que los(as) estudiantes están entre *Satisfechos* y *Muy satisfechos* con los mismos. Los(as) estudiantes de la UPR-Mayagüez expresaron en promedio los mejores niveles de satisfacción en la mayoría de los asuntos considerados. Su contraparte fueron los(as) estudiantes de la AU quienes tienen en promedio el menor nivel de satisfacción en gran parte de los asuntos al comparar las tres instituciones. De hecho, tienen el número mayor de promedios entre 2 y 3, o sea, entre *Poco satisfechos* y *Satisfechos*.

No se observó un patrón en cuanto al aspecto con el cual se tiene mayor satisfacción al comparar las tres instituciones. Entre los aspectos de mayor satisfacción de los(as) estudiantes de la UPR-Río Piedras están los relacionados a *cursos de fundamentos, tanto cantidad* (3.28) *como calidad* (3.31). También figura entre los de mayor satisfacción *los métodos de evaluación utilizados en los cursos* (3.28). Los de mayores niveles de satisfacción en la UPR-Mayagüez fueron *cantidad de cursos conducentes al desarrollo de conocimiento pedagógico* (3.63), *cantidad de cursos de fundamentos* (3.63) y *calidad de los cursos conducentes al desarrollo de competencias profesionales* (3.59).

En la AU los aspectos con promedios mayores de satisfacción fueron: *cantidad de cursos conducentes al desarrollo de conocimiento pedagógico (3.24)* y *calidad de las referencias bibliográficas que se utilizan en los cursos (3.24)*. Este último aspecto fue también el de mayor satisfacción de los(as) estudiantes de la UCPR-Mayagüez con un promedio de 3.50, seguido de *cantidad de cursos de fundamentos (3.43)* y *cantidad de referencias bibliográficas que se utilizan en los cursos (3.43)*.

La menor satisfacción de los(as) estudiantes en las cuatro instituciones es hacia las actividades extracurriculares de desarrollo profesional que organiza la Facultad de Educación, con promedios de 2.79 en la UPR-Río Piedras, 2.74 en la UPR-Mayagüez, 2.56 en la AU y 2.69 en la UCPR-Mayagüez.

Un aspecto considerado que es de particular interés para esta investigación, fue *la forma en que los cursos preparan a los(as) estudiantes para las pruebas de certificación de maestros(as)*. Los(as) estudiantes de la UPR-Mayagüez tuvieron en promedio la satisfacción mayor con este aspecto con 3.24. Para la UPR-Río Piedras, la AU y la UCPR-Mayagüez los promedios son de 3.10, 2.71 y 2.86 respectivamente. Como se observa, la satisfacción con la forma en que los cursos preparan a los(as) estudiantes para las pruebas de certificación está en un nivel de intermedio a bajo. De hecho, en las dos instituciones privadas es uno de los aspectos con el cual los(as) estudiantes tienen menor satisfacción. El promedio del nivel de satisfacción de los(as) estudiantes con este aspecto parece tener una relación directa con los

resultados que obtienen éstos en las pruebas, según se observará en la discusión de hallazgos de la parte III.

Parte III Preguntas generales (ver Tabla 3)⁷

Las preguntas realizadas auscultaban la opinión que tienen los estudiantes de las pruebas de certificación de maestros y algunos aspectos de la preparación académica que reciben en la institución en que estudian. Otros dos aspectos considerados son si continuarán estudios a nivel graduado y una auto evaluación de su desempeño como estudiantes.

La mayoría de los(as) estudiantes opina que las pruebas de certificación de maestros(as) son necesarias, ya que promueven su calidad como maestros(as). La proporción de estudiantes que estuvo de acuerdo con esta aseveración es de 60.0% o más en las cuatro instituciones participantes. En la UPR-Mayagüez se observó la proporción más alta alcanzando el 74.1%. También la gran mayoría de los(as) estudiantes opinó que la preparación académica que están recibiendo les ayudará a obtener buenos resultados en estas pruebas. Las proporciones de estudiantes que opinaron de esta manera son en orden descendente de 92.6% en la UPR- Mayagüez, 78.6% en la UCPR-Mayagüez, 77.8% en la UPR-Río Piedras y 66.7% en la AU.

El 85.7% de los(as) estudiantes de la UCPR-Mayagüez, el 83.9% de los(as) de la UPR-Río Piedras y el 52.9% de los(as) de la AU expresaron haber tomado al menos una prueba de certificación de maestros(as). La UPR-Mayagüez fue la institución donde menos estudiantes han tomado pruebas de

⁷ Ver Anejo 2

certificación. Sólo uno(a) de los(as) estudiantes de esta institución tomó alguna prueba para un 3.7%. Indicó que aprobó la misma. Sin considerar esta última institución, los mejores resultados los tuvieron los(as) estudiantes de la UPR-Río Piedras, ya que el 72.6% de los(as) que tomaron una o más pruebas las aprobó. Un 6.8% de estos(as) estudiantes desconoce el resultado obtenido en las pruebas tomadas, y sólo un(a) estudiante dijo no haber aprobado la prueba que tomó (1.4%). Es importante señalar que, 14 de los(as) estudiantes que expresaron haber tomado pruebas (19.2%), no completaron la información sobre cuántas tomaron y el resultado de las mismas.

En la UCPR-Mayagüez se obtuvieron los siguientes hallazgos; el 58.3% de los(as) estudiantes que tomaron una o más pruebas, aprobó las mismas, un 16.7% tomó una prueba y no la aprobó, otro 16.7% desconoce el resultado obtenido y un(a) estudiante tomó dos pruebas y aprobó una (8.3%). En la AU, cuatro (4) de los(as) nueve (9) estudiantes que tomaron al menos una prueba aprobaron las mismas para un 44.4%. Una tercera parte (33.3%) de estos(as) estudiantes tomó una prueba y no la aprobó. Sólo un(a) estudiante desconoce el resultado obtenido y otro(a) no completó la información, (11.1% respectivamente). La AU fue la institución donde los resultados fueron menos favorables.

Casi todos(as) los(as) estudiantes que contestaron el cuestionario tienen planes de continuar estudios a nivel graduado en las cuatro instituciones, (AU; 93.8%, UPR-Río Piedras; 92.9%, UCPR-Mayagüez; 92.9% y UPR- Mayagüez; 92.6%) y evalúan que su desempeño como estudiantes ha sido *Bueno* o *Muy*

bueno. Sólo en la AU un(a) estudiante opinó que su desempeño ha sido *Regular*. El 100.0% de los(as) estudiantes de la UCPR-Mayagüez indicó que solicita ayuda de profesores(as) cuando la necesita. En la UPR-Mayagüez, la AU y la UPR-Río Piedras los por cientos de estudiantes que solicitan ayuda fueron de 96.3, 87.5 y 80.5 respectivamente. Las razones mencionadas por los(as) estudiantes para no solicitar ayuda de los(as) profesores(as) fueron; los(as) profesores no están disponibles o no te tratan bien (6 estudiantes), no tengo tiempo para eso (5 estudiantes), no lo he necesitado (4 estudiantes) y, trabajo por mí mismo o busco ayuda en otros lugares (con 2 estudiantes cada una).

En las cuatro instituciones la mayoría de los(as) estudiantes expresó que los(as) profesores(as) están disponibles *Siempre* o *Casi siempre* cuando se les necesita. En la UPR-Río Piedras se observó la proporción menor que opinó de esta manera (66.2%), ya que casi una tercera parte (32.6%) indicó que están disponibles *A veces* y un(a) estudiante indicó que *Casi nunca*. Más del 82.0 por ciento de los(as) estudiantes de las cuatro instituciones evalúan *Muy buena* o *Buena* la forma en que los(as) profesores(as) imparten y transmiten el conocimiento. En la AU se observó el por ciento más bajo (82.4%), pues tres estudiantes evaluaron esta labor como *Regular*, para un 17.6%.

Los recursos tecnológicos disponibles en la institución fueron evaluados como *Adecuados* por el 64.7% de los(as) estudiantes de la AU y el 55.6% de los(as) de la UPR-Mayagüez. En la UPR-Río Piedras y la UCPR-Mayagüez la proporción mayor los evalúa como *Aceptables*, (51.2% y 50.0%,

respectivamente). Por otro lado, gran parte de los(as) estudiantes opina que la educación que están recibiendo les está preparando para ser buenos(as) maestros(as). Sólo en la AU poco más de una tercera parte de los estudiantes (35.3%) opina lo contrario. Para los(as) estudiantes que opinan que la educación recibida no les está preparando adecuadamente, la *mucha teoría y poca práctica* es la limitación principal.

Parte IV Satisfacción con otros servicios institucionales (ver Tabla 4)⁸

Los(as) estudiantes expresaron su nivel de satisfacción con 12 aspectos institucionales entre los cuales se encontraban oficinas de servicios, recursos académicos, servicios y planta física. El nivel de satisfacción se seleccionó utilizando la misma escala de la parte II del cuestionario, o sea; *Muy satisfecho* (4), *Satisfecho* (3), *Poco satisfecho* (2), *Nada satisfecho* (1). Nuevamente se calculó el promedio de satisfacción con cada uno de los aspectos para analizar los datos.

La mayoría de los aspectos obtuvieron puntuaciones promedio entre 3 y 4 en las tres instituciones. Quiere decir que los(as) estudiantes están entre *Satisfechos* y *Muy satisfechos* con cada uno de los mismos. Sin embargo, cabe destacar que al comparar las puntuaciones por aspecto, hubo diferencias notables por institución. Por ejemplo, el aspecto mejor evaluado en la UPR-Río Piedras y la UCPR-Mayagüez fue los *Centros de práctica* con promedios de 3.37 y 3.64 respectivamente, mientras que en la UPR-Mayagüez fueron los *servicios que ofrece la facultad de educación* (3.54) y en la AU las *Bibliotecas* (3.71). El

⁸ Ver Anejo 2

aspecto con el promedio más bajo de satisfacción fue la *Planta física* en la UPR-Río Piedras (2.53) y la UPR-Mayagüez (2.75), el *Decanato de Estudiantes* en la AU (2.50) y los *Laboratorios* en la UCPR-Mayagüez (2.85).

Las dos (2) instituciones del área oeste tuvieron las puntuaciones promedio más altas en cinco (5) de los 12 aspectos evaluados al comparar las cuatro (4) instituciones. En ningún aspecto la UPR-Mayagüez tuvo el promedio más bajo de satisfacción, mientras que la UCPR-Mayagüez tuvo los promedios más bajos de satisfacción en tres aspectos, *Laboratorios*, *Bibliotecas* y *Centros de Cómputos*. La UPR-Río Piedras tuvo los promedios de satisfacción más bajos en mayor cantidad de ocasiones. Aún en el aspecto en que más alta puntuación obtuvo (*Centros de práctica*), la misma fue más baja que en las otras instituciones. Los promedios más altos de satisfacción en la AU al comparar con las otras instituciones se obtuvieron en dos aspectos (*Bibliotecas* y *Planta física*). En cierta forma concuerda con la opinión que tienen los(as) estudiantes sobre los recursos tecnológicos disponibles en la institución discutida en la parte anterior.

Comentarios (ver Tabla 5)⁹

Los(as) estudiantes tuvieron la oportunidad de hacer comentarios en las distintas partes del cuestionario. Setenta (70) estudiantes comentaron algunos aspectos tratados en el cuestionario, para un 48.3% del total de estudiantes. En total se hicieron 31 distintos comentarios, (ver anejo 2). En la tabla 5 se presentan los comentarios más comunes realizados por los(as) estudiantes por

⁹ Ver Anejo 2

institución participante. Entre los comentarios más comunes en términos generales se encuentran; se necesitan menos cursos generales y más cursos en la materia (17.1%), los(as) profesores(as) y la preparación obtenida son excelentes (12.9%), los cursos no te preparan suficiente para la práctica (10.0%), es necesario mejorar la biblioteca, laboratorios y recursos tecnológicos (8.6%), las pruebas de certificación no son garantía de que se será un(a) buen(a) maestro(a) (8.6%), los(as) profesores(as) no contestan dudas (8.6%) y hay aspectos que pueden mejorar (8.6%).

2. Estudio de satisfacción de los profesores

Éstos son los hallazgos de la encuesta contestada por profesores(as) de las instituciones participantes del Estudio sobre la Preparación de Maestros(as) en Puerto Rico que realizó Ortiz, Lord, Hope and Associates. Las instituciones participantes son; Universidad de Puerto Rico- Recinto de Río Piedras (contestaron 4 profesores/as), Universidad de Puerto Rico- Recinto de Mayagüez (8 profesores/as), American University- Recinto de Bayamón (10 profesores/as) y Universidad Católica de Puerto Rico- Recinto de Mayagüez (13 profesores/as).

El cuestionario¹⁰ fue administrado a profesores(as) independientemente del rango que ostenta, la especialidad o materia y el nivel que enseña. Aunque abarca distintos aspectos institucionales, el énfasis del cuestionario es hacia el área de mayor interés para esta investigación, o sea, la preparación de maestros(as) y los resultados en las Pruebas de Certificación. El cuestionario constó de cuatro partes, a saber; perfil demográfico y académico, evaluación de

¹⁰ Ver Anejo 3

aspectos sobre la preparación de maestros(as) en las instituciones, preguntas generales de evaluación de los programas de educación y satisfacción con otros servicios y recursos institucionales. A continuación se presentan los hallazgos más importantes de cada una de las partes.

Parte I Perfil demográfico y académico (ver Tabla 1)¹¹

En total contestaron el cuestionario 35 profesores(as), de los(as) cuales el 51.4 por ciento son féminas y 48.6 por ciento varones. En la UPR-Mayagüez el 75.0 por ciento de la facultad encuestada son varones. Lo opuesto ocurrió en la AU, donde el 80.0 por ciento son féminas. En las otras dos instituciones la facultad encuestada se divide a la mitad en términos de género. La edad promedio de los(as) profesores(as) encuestados ronda por los 50 años. La facultad de la UPR-Mayagüez tienen el promedio de edad menor con 49.3 años. En la UCPR-Mayagüez se observó el promedio de edad mayor, (55.6 años).

La gran mayoría de los(as) profesores(as) encuestados posee un grado de maestría, (71.4%). En todas las instituciones, excepto la UPR-Río Piedras, la proporción mayor se observó para este nivel académico. Los docentes de la UPR-Río Piedras que contestaron el cuestionario poseen un grado doctoral. El 40.0 por ciento de la facultad encuestada obtuvo su grado en una institución privada en Puerto Rico. La proporción de profesores(as) que estudió en este tipo de institución fue más alta para la UCPR-Mayagüez (61.5) y la AU (30.0) que para las otras instituciones. La mitad de los(as) profesores(as) de la UPR-

¹¹ Ver Anejo 3

Río Piedras estudió en una institución pública en Puerto Rico, mientras que una igual proporción de los(as) de la UPR-Mayagüez estudiaron en Estados Unidos.

Las personas encuestadas mencionaron tener una de 11 distintas especialidades. La más común entre ellas fue *Administración educativa*, (28.6%), seguida de *Currículo y enseñanza*, (17.1%). Prácticamente todos(as) los(as) encuestados(as) ofrecen cursos del nivel subgraduado exclusivamente, (85.3%), cuatro (4) dan clases en los niveles subgraduado y graduado, y uno (1) del nivel graduado únicamente. Este(a) último(a) de la UCPR-Mayagüez. La totalidad de los(as) encuestados(as) en la UPR-Río Piedras tienen el rango de Catedráticos. En la UPR-Mayagüez y la UCPR-Mayagüez la proporción mayor es de Catedráticos auxiliares con 37.5 y 45.5 por ciento, respectivamente. La categoría de Instructor fue la más frecuente en la AU, con 77.8 por ciento. Sólo en la UPR-Mayagüez hubo profesores(as) encuestados(as) que ocupan un puesto administrativo, (37.5%). En cuanto a los años que llevan en la institución, en la UPR-Río Piedras se observó el promedio más alto con 25.7 años. Los(as) profesores(as) de la UPR-Mayagüez llevan en promedio 15.6 años en la institución, los(as) de la UCPR-Mayagüez 14.2 años y los de AU 6.1 años.

Las proporciones más altas, al analizar los cursos que ofrecen, se observaron cuando enseñan simultáneamente cursos de fundamentos y competencias pedagógicas o cuando enseñan otros cursos no detallados en el cuestionario que se refieren en su mayoría a cursos de distintas materias, (20.0% respectivamente). La distribución por institución se puede observar en la tabla. El promedio de créditos que llevaban durante el semestre indica que

los(as) profesores(as) encuestados(as) tenían una carga completa. El promedio más alto se observó para los(as) de la AU con 17.3 créditos, seguido de UPR-Río Piedras con 13.5 créditos. UCPR-Mayagüez y UPR-Mayagüez tuvieron en promedio 12.8 y 11.7 créditos respectivamente. Dieciséis (16) profesores(as) indicaron supervisar al menos un curso de práctica, (45.7%), 10 mencionaron no supervisar prácticas y nueve (9) no contestaron la pregunta.

En la pregunta 10 de la primera parte del cuestionario, los(as) profesores(as) debían indicar si participaron o se beneficiaron de algunas actividades propias de la docencia y si tuvieron apoyo de la institución para hacerlo. Las actividades consideradas fueron, tomar cursos a nivel universitario, publicar, participar en actividades de desarrollo profesional, presentar conferencias, talleres u otras y hacer investigación. Los hallazgos fueron los siguientes. En sólo dos instituciones hubo profesores(as) que dijeron haber tomado cursos a nivel universitario durante el año académico anterior (2003-2004), UPR-Mayagüez y AU. Ninguno(a) indicó haber tenido apoyo de la institución para hacerlo. Sólo en la AU hubo profesores(as) que publicaron algún trabajo. En total fueron tres (3) y tampoco hubo apoyo institucional para publicar. En todas las instituciones al menos un(a) profesor(a) participó de actividades de desarrollo profesional. En tres de las instituciones fue más del 60.0 por ciento de los(as) encuestados(as). En las tres instituciones con mayor participación en actividades de desarrollo profesional hubo apoyo institucional para alguna(s) actividad(es). No así, para los profesores de la UPR-Río Piedras. En las restantes actividades consideradas en esta parte hubo respuestas muy

similares a esta última. No obstante, los por cientos de participación son menores.

Parte II Evaluación de aspectos relacionados a la preparación de maestros(as) (ver Tabla 2)¹²

En esta parte los(as) profesores(as) expresaron cómo evalúan 11 aspectos de la preparación de maestros(as) en su institución. Utilizaron la siguiente escala para indicar su evaluación; *Adecuado* (3), *Aceptable* (2), *Inadecuado* (1). Para analizar los datos se calculó el promedio de evaluación para cada uno de los aspectos. A continuación los resultados.

De acuerdo a los promedios calculados, prácticamente todos los aspectos fueron evaluados entre aceptables y adecuados. Sólo el *perfil del estudiante admitido a los programas de preparación de maestros(as)* tuvo en la AU un promedio debajo de los 2.00 puntos, o sea, entre inadecuado y aceptable. De hecho, este fue el aspecto peor evaluado en esta institución (1.90) y también en la UCPR-Mayagüez (2.18). La AU tuvo los promedios más bajos de evaluación por parte de los(as) profesores(as) en mayor cantidad de ocasiones al comparar las cuatro instituciones. Los promedios más altos de evaluación en esta institución se observaron en los aspectos, *misión, visión y enfoque del programa de preparación de maestros(as)* y *políticas institucionales para mejorar y apoyar el desarrollo de conocimiento de los(as) estudiantes*, (2.50, respectivamente). En la UCPR-Mayagüez el aspecto mejor evaluado fue también el relacionado a *la misión, visión y enfoque del programa de preparación de maestros(as)*, (2.91).

¹² Ver Anejo 3

Por otro lado, la UPR-Mayagüez tuvo en mayor número de ocasiones el promedio más alto al comparar los aspectos por institución. La evaluación más alta que hacen los(as) profesores(as) es hacia los *requisitos de admisión de los programas de preparación de maestros(as)*, (3.00). El promedio más bajo en esta institución se observó en *la cantidad de cursos de experiencia clínica(práctica) que deben tomar los estudiantes*, (2.14). Interesantemente este aspecto es uno de los mejor evaluados en la UPR-Río Piedras (3.00). *La misión, visión y enfoque del programa de preparación de maestros(as)* tuvo también un promedio de 3.00 puntos en esta institución. El aspecto con el promedio más bajo de evaluación en la UPR-Río Piedras fue *la cantidad de cursos requeridos conducentes al desarrollo de competencias pedagógicas*, (2.00).

La misión, visión y enfoque de los programas de preparación de maestros(as) fue el aspecto mejor evaluado en tres de las cuatro instituciones. Otro aspecto que reflejó una tendencia particular al comparar las instituciones fue *el perfil del(la) estudiante admitido(a) a los programas de preparación de maestros(as)*. Este aspecto fue el peor evaluado en las dos instituciones privadas que participan del estudio. No se observó ninguna otra tendencia al comparar los demás aspectos.

Parte III Preguntas generales sobre los programas de educación (ver Tabla 3)¹³

Las preguntas realizadas auscultaban la opinión que tienen los(as) profesores(as) sobre las pruebas de certificación de maestros y los resultados

¹³ Ver Anejo 3

que obtienen los(as) estudiantes en su institución. Otros aspectos considerados en estas preguntas son sobre la motivación, el interés y el desempeño de sus estudiantes. Las últimas preguntas de esta parte se enfocan a aspectos institucionales.

La gran mayoría de los(as) profesores(as) opina que las pruebas de certificación de maestros(as) son necesarias, ya que promueven la calidad de los(as) maestros(as). La proporción de profesores(as) que estuvo de acuerdo con esta aseveración es de 83.0% o más en las cuatro instituciones participantes. Sólo hubo tres profesores(as) que indicaron que las pruebas no son necesarias, (1 de la AU y 2 de la UCPR-Mayagüez). Al opinar sobre los resultados obtenidos por los(as) estudiantes de su institución en estas pruebas se observó que ningún(a) profesor(a) de las universidades privadas participantes consideró que son *muy satisfactorios*. Sin embargo, en la UPR-Mayagüez toda la facultad encuestada opina que los resultados de sus estudiantes caen en esta categoría. En la UPR-Río Piedras la mitad de los(as) profesores(as) opina que los resultados son muy satisfactorios y la otra mitad opina que son aceptables. El 77.8 por ciento de los(as) profesores(as) de la AU y el 18.2 por ciento de los de la UCPR-Mayagüez opina que los resultados de los(as) estudiantes de su institución son *no satisfactorios*.

En términos generales los(as) profesores(as) opinan que la motivación de los(as) estudiantes de educación en los cursos es *muy buena* o *buena*. Sólo en la AU tres profesores(as) indicaron que la motivación de éstos es *regular* (33.3%) y uno(a) que es *pobre* (11.1). En cuanto al desempeño de estos

estudiantes en los cursos, se obtuvieron resultados similares. En las universidades del sistema UPR todos los profesores indican que es *muy bueno* o *bueno*, mientras que en la AU tres profesores(as) indican que es *regular* o *deficiente*. En la UCPR un(a) profesor(a) indicó que el desempeño de sus estudiantes es *regular*. Los demás indicaron que es *muy bueno* o *bueno*.

En tres de las instituciones participantes la mitad o más de la facultad indicó que entre un 50.0 y el 100.0 por ciento de los estudiantes participan de los repasos para las pruebas de certificación de maestros(as) cuando éstos se ofrecen. Sólo en la UPR-Río Piedras los(as) encuestados(as) indicaron que la participación de estudiantes en estos repasos es de menos de 50.0 por ciento. Todos(as) los profesores(as), excepto uno(a) de la UCPR-Mayagüez, señalaron que los estudiantes de su institución acuden a ellos(as) cuando los(as) necesitan.

El 96.5 por ciento de todos(as) los(as) profesores(as) encuestados(as) indicó que la preparación que están recibiendo los(as) estudiantes en su institución les está preparando o capacitando para ser buenos(as) maestros(as). Sólo un(a) profesor(a) de la AU indicó que no es así. Los(as) encuestados(as) mencionaron, en una pregunta abierta, varias políticas institucionales que facilitan la labor docente. La frecuencia de mención fue de una o dos veces. Las políticas mencionadas en dos ocasiones y en instituciones diferentes fueron, *misión y visión institucional* (UPR-Río Piedras y UCPR-Mayagüez) y *talleres a la facultad* (UPR-Mayagüez y AU). También se mencionó en dos ocasiones la *asistencia compulsoria a clases*, pero solamente en la UCPR-Mayagüez. En

cuanto a aspectos institucionales que limitan la labor docente el de mayor frecuencia fue la *falta de materiales, dinero u otros recursos*, (UPR-Mayagüez [3] y UCPR-Mayagüez [1]). Por otro lado, un 30.8 por ciento de los(as) encuestados(as) de la UCPR-Mayagüez y un 10.0 por ciento de la AU indicaron que no hay aspectos que limiten la labor docente en su institución.

Parte IV Satisfacción con servicios y recursos institucionales (ver Tabla 4)¹⁴

Los(as) profesores(as) expresaron su nivel de satisfacción con 13 aspectos institucionales directamente relacionados a la facultad. El nivel de satisfacción se seleccionó utilizando siguiente escala; *Muy satisfecho* (4), *Satisfecho* (3), *Poco satisfecho* (2), *Nada satisfecho* (1). Nuevamente se calculó el promedio de las contestaciones para analizar los datos.

En la UPR-Río Piedras, la UPR-Mayagüez y la UCPR-Mayagüez la mayoría de los aspectos estudiados tuvieron promedios de entre 3.00 y 4.00 puntos, lo que indica que los(as) profesores están entre *satisfechos* y *muy satisfechos* con los mismos. En la AU se obtuvieron promedios menores de 3.00 puntos en ocho de los trece aspectos estudiados. De hecho, esta institución tuvo el promedio menor en mayor número de ocasiones al comparar los aspectos en las cuatro instituciones. Las puntuaciones más bajas en esta institución fueron de 1.67 y se observaron en dos aspectos; *descargas o compensaciones para realizar trabajo creativo o de investigación* y *fondos disponibles para participar de actividades de desarrollo profesional*. Este último aspecto fue el único donde se observa promedios bajo los 3.00 puntos en las

¹⁴ Ver Anejo 3

cuatro instituciones. Los aspectos con los que hay mayor satisfacción en la AU son; *recursos bibliográficos disponibles, instalaciones físicas y Facultad de educación* (con 3.50 puntos cada uno).

La Facultad de Educación fue el aspecto que mejor se evaluó en las cuatro instituciones. En la UPR-Mayagüez tuvo un promedio de 3.75, en la UCPR-Mayagüez el promedio fue 3.54 y 3.33 en la UPR-Río Piedras. Sin embargo, los aspectos con promedios más bajos fueron *cuerpos representativos del profesorado en la UPR-Mayagüez (1.86), descargas o compensaciones para realizar trabajo creativo o de investigación, en la UCPR-Mayagüez (2.50) y fondos disponibles para participar de actividades de desarrollo profesional, descargas o compensaciones para realizar trabajo creativo o de investigación e instalaciones físicas en la UPR-Río Piedras, (2.00)*. En la UPR-Mayagüez se observó en mayor número de ocasiones el mejor promedio de evaluación al comparar los aspectos por institución.

Comentarios (ver Tabla 5)¹⁵

Los(as) profesores(as) tuvieron la oportunidad de hacer comentarios en las distintas partes del cuestionario. Sólo 13 de ellos(as) comentaron algunos aspectos tratados en el cuestionario, para un 37.1% del total de profesores(as). En total se hicieron 12 distintos comentarios. En la tabla 5 se presenta la frecuencia de los comentarios realizados por los(as) profesores(as) por institución participante. El comentario más común fue; se necesitan más cursos de experiencia clínica. En tres de las instituciones un(a) profesor(a) hizo ese

¹⁵ Ver Anejo 3

comentario. Sólo en AU no se comentó este aspecto. Los comentarios más comunes en alguna institución fueron; *hay que mejorar los criterios de admisión para algunas concentraciones en la AU y el éxito depende del interés de los estudiantes en la UCPR-Mayagüez. En esta última institución se comentaron algunos aspectos que en cierta manera responsabilizan al(la) estudiante de su éxito académico. A saber; se trata de ayudar en todo a los(as) estudiantes, la necesidad de trabajar es una limitación para los(as) estudiantes y el éxito depende del interés de los(as) estudiantes.*

3. Grupos Focales: Investigación sobre la preparación de maestros(as) en Puerto Rico¹⁶

Como parte de la investigación sobre la preparación de maestros(as) en Puerto Rico realizada por Ortíz, Lord, Hope and Associates se llevaron a cabo grupos focales con estudiantes y profesores(as) de las instituciones participantes. Las instituciones participantes fueron Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras (UPR-RP), Universidad de Puerto Rico Recinto de Mayagüez (UPR-M), American University en Bayamón (AU) y Universidad Católica de Puerto Rico en Mayagüez (UCPR-M). Las preguntas realizadas a los grupos enfocaban en los aspectos principales de la investigación, a saber, la preparación recibida por los(as) futuros(as) maestros(as) en las instituciones y los resultados obtenidos por éstos(as) en las pruebas de certificación. Se pretendió a través de este método de investigación, brindar la oportunidad a profesores(as) y estudiantes de hablar libremente sobre sus opiniones,

¹⁶ Ver Anejo 5

inquietudes y recomendaciones al respecto. Todo lo expresado en este informe es la opinión de las personas participantes de los grupos focales.

Se presenta el análisis de los grupos focales en tres partes: 1.) opinión sobre la preparación de maestros(as) en las instituciones, específicamente la cantidad y calidad de los diferentes cursos que se deben tomar, 2.) opinión sobre las pruebas de certificación de maestros(as) y 3.) opinión sobre factores que afectan los resultados en las pruebas. Además, en cada parte, se presenta por separado el análisis de las dos instituciones cuyos(as) estudiantes tienen mayor éxito en la pruebas de certificación de maestros(as) y las dos instituciones cuyos(as) estudiantes tienen menor éxito.

Análisis

Parte 1. Opinión sobre la preparación de maestros(as) en las instituciones

Instituciones con mayor éxito

Se entiende que la cantidad total de cursos que toman los(as) estudiantes para completar un grado académico en educación es adecuada. Sin embargo, hay preocupación tanto entre estudiantes como entre profesores(as), sobre la distribución de éstos en cuanto a las áreas, (cursos generales, de fundamentos, en la materia, prácticas, etc.). Se entiende la importancia de los cursos de educación general porque dan una visión de mundo amplia al(la) estudiante. No obstante, se recomienda disminuir la cantidad de éstos cursos para añadir más cursos en otras áreas. Una manera de reducir los cursos de educación general es revisando el contenido y la calidad de éstos.

Los(as) profesores ven como un reto la redistribución de los cursos requeridos para completar el grado en educación. Se dijo, “Es una encerrona, porque si bien es cierto que la cantidad de cursos de competencias profesionales y de concentración son muy pocos, se desea un profesional con una visión de mundo amplia, lo cual se obtiene a través de los cursos generales.”, “Hay que replantearse la situación y buscar alternativas”.

Además de añadir cursos de concentración, competencias pedagógicas y fundamentos, se recomiendan cursos de educación especial y educación física para todos(as) los(as) estudiantes de educación y cursos relacionados a los problemas sociales que afectan a los(as) estudiantes de las escuelas de la isla, (alcohol y drogas, violencia escolar, etc).

En algunos de los cursos dirigidos al desarrollo de conocimiento en la materia hace falta enfatizar en cómo enseñar la materia. A veces hay mucha repetición de contenido en los cursos. Los cursos de fundamentos ayudan al(la) estudiante a ejercer otros roles como el de padres y madres.

Hace falta más experiencias prácticas. La programación de las experiencias clínicas es para muy tarde. Debe comenzar desde los primeros años, ya que se entiende que los cursos de experiencia práctica ayudan al estudiante a reconocer si el magisterio es realmente su vocación profesional. Se necesita más retroalimentación en los cursos de práctica. A veces los(as) estudiantes se sienten solos. Entre los(as) profesores(as) se escuchó que los cursos de experiencia práctica enriquecen la discusión en las clases. En

ocasiones es difícil conseguir escuelas para las experiencias que deben tener los(as) estudiantes.

Un aspecto señalado por los(as) estudiantes es que hay pocas secciones de los cursos y conflicto de horarios. También los(as) estudiantes señalaron que se necesita mayor orientación sobre la secuencia que deben seguir para tomar los cursos. Algunos aspectos relacionados a la facultad que fueron señalados son: su modelaje es importante, tienen que integrar contenidos, ayudar a los(as) estudiantes a conectar los cursos. La visión del(la) profesor(a) determina el enfoque o contenido del curso.

Instituciones con menor éxito

En las dos instituciones con menor éxito en las pruebas de certificación también se entiende que la cantidad de cursos para completar un grado en educación es adecuada. Se señaló el hecho de que cumplen con los requisitos del Departamento de Educación para certificar maestros(as). Al igual que en el análisis anterior piensan que debe haber menos cursos de educación general y más en las demás áreas. Algunos comentarios en cuanto a los cursos en general fueron; hay desfase entre el contenido de algunos cursos y la realidad actual de las escuelas en Puerto Rico, los cursos deben ser pertinentes a la especialización, hay que atender las deficiencias de los(as) estudiantes, a veces son repetitivos y es difícil aplicar lo aprendido. Se recomienda revisar el contenido de los cursos y actualizar los mismos. Específicamente, los cursos de educación general.

También se reconoce la práctica como una vía para saber si le gusta ser maestro(a). Dicen que deben ser más cursos prácticos y comenzar desde el primer año de estudios. Se sienten 'crudos' (no preparados) cuando van a la práctica casi terminando sus estudios. Los(as) profesores(as) también hablaron de la dificultad de la coordinación con el Departamento de Educación para las prácticas (burocracia).

Estudiantes de concentraciones particulares (educación física, educación secundaria) expresaron que en la institución se brinda más atención a ciertas especialidades o niveles (educación primaria). Ellos(as) necesitan igual atención. Hace falta equipo en los laboratorios (biología).

A los(as) estudiantes de una de las instituciones no les gusta como se ha utilizado el portafolio como método de evaluación. Entienden que es un buen método pero se está aplicando mal.

Parte 2 Opinión sobre las pruebas de certificación de maestros(as)

Instituciones con mayor éxito en las pruebas

Los(as) estudiantes enfocaron sus contestaciones a aspectos de la logística utilizada en la administración de la prueba, mientras que los(as) profesores(as) enfatizaron en la prueba como mecanismo para medir conocimiento y destrezas necesarias de la profesión. A saber, los(as) estudiantes hablaron sobre que, las condiciones físicas para tomar el examen son pobres (escritorios incómodos, temperatura del salón, iluminación inadecuada), el examen es objetivo y ellos(as) no están acostumbrados a eso,

fue muy extenso y el contenido era muy específico. Por otro lado, los(as) profesores(as) señalaron que las pruebas “son un instrumento valioso”, que han mejorado, que son esenciales para las agencias acreditadoras y necesarias para medir el conocimiento de los estudiantes, (para saber si dominan lo básico), y que le dan status y formalidad a la profesión. Dijeron que se debe mejorar las pruebas de inglés, para considerar las destrezas de comunicación oral. También debe mejorar la forma de presentar los resultados. Deben presentarse por destrezas.

Instituciones con menor éxito en las pruebas

En las instituciones con menor éxito en las pruebas de certificación de maestros(as) se evalúan las mismas de forma más crítica tanto por parte de los(as) estudiantes como por parte de los(as) profesores(as). Los(as) estudiantes mencionaron que en términos generales las pruebas responden al contenido de los cursos. También dicen que son buenas para medir conocimiento general del(la) maestro(a). Sin embargo, no miden bien el conocimiento específico de algunas materias, “La prueba de biología le da mayor énfasis a la química”. Según los(as) estudiantes las pruebas miden mucha teoría y poco contenido metodológico. Para ellos(as), las pruebas no son un buen medidor de la calidad de la preparación del maestro(a), “...las pruebas actuales no son una garantía de que el maestro que pase la prueba recibió una educación de calidad”. Se señaló que se deben tomar antes en el periodo de estudios.

Los(as) profesores(as) de estas instituciones también fueron bastante críticos y piensan que es injusto que el criterio de mayor peso para otorgar la licencia de maestro(a) sean estas pruebas, “El examen no debe ser el único criterio para otorgar la licencia”. Las críticas señaladas a las pruebas fueron; necesitan ampliar los criterios de evaluación, sólo miden aptitudes de los(as) futuros(as) maestros(as) y no las actitudes de éstos(as). Las pruebas no miden todos los conocimientos que tiene un estudiante, deberían estar preparadas para las diferencias individuales. Deben ser específicas al nivel en que el(la) estudiante se preparó. Además, miden mucha teoría y poca aplicación.

Parte 3 Opinión sobre factores que afectan los resultados en las pruebas

Instituciones con mayor éxito en las pruebas

Se mencionaron factores institucionales y personales que afectan positiva o negativamente los resultados de los(as) estudiantes en las pruebas de certificación de maestros(as). Entre los factores institucionales que afectan positivamente los resultados de los(as) estudiantes en las pruebas se mencionaron, primero, el enfoque que se le da a los cursos, que promueve el pensamiento crítico, la autocrítica, la evaluación de procesos y el aprendizaje autodirigido. Segundo, el “expertise” de los(as) profesores(as), su modelaje y dedicación. Las unidades de apoyo al estudiante y las oportunidades para desarrollar liderazgo y destrezas de investigación también fueron vistas como aspectos positivos. Son importantes también la colaboración con otras facultades, la multidisciplinaridad y el repaso que se da para las pruebas. En la

UPR-Mayagüez fue importante destacar que una ventaja de sus estudiantes es el tener un grado académico en la materia antes de tomar los cursos de preparación de maestros(as).

Según los grupos focales de estas instituciones los aspectos institucionales que afectan negativamente los resultados de las pruebas son; que hay que pagar el repaso, que el repaso es limitado, la falta de equipo y materiales, la facultad experta en materias que es contratada para ofrecer cursos, a veces carece de competencias pedagógicas y la dificultad de los procesos para hacer cambios necesarios al currículo.

En cuanto a factores personales se enfatizó que el esfuerzo de los(as) estudiantes, sus metas y propósito de vida, su compromiso con el magisterio y sus altas expectativas son de los elementos que más les ayudarán a obtener buenos resultados en las pruebas. En esta área también se mencionó aspectos académicos como la eficiencia, los hábitos y destrezas de estudio, el trasfondo académico y la preparación en las materias. Resaltó un aspecto demográfico y fue la edad de los(as) estudiantes. Se mencionó que el(la) estudiante tiene un promedio de edad mayor que antes y esto le da más madurez y actitudes positivas hacia los estudios. Sin embargo, otros factores del perfil actual de los(as) estudiantes, fueron los factores vistos como negativos para el desempeño en las pruebas, a saber; trabajo, múltiples roles, jóvenes embarazadas, madres solteras, etc..

Instituciones con menor éxito en las pruebas

Los factores institucionales que afectan positivamente los resultados de las pruebas, según los grupos focales de las instituciones con menor éxito en las mismas, son; la programación de los cursos obedece a las necesidades de los(as) estudiantes, los(as) profesores(as) están comprometidos dándole seguimiento a los(as) estudiantes que no salen bien y están dispuestos a trabajar en la administración de las mismas. Además trabajan en equipo y son buen modelaje para los(as) estudiantes. El repaso para las pruebas, los cursos remediales de inglés y español y la consejería académica también son importantes para lograr buenos resultados en las pruebas. Las actividades de desarrollo profesional para los(as) profesores(as) también son un factor positivo. En la UCPR-M se piensa que el énfasis en la parte espiritual y humanista del(la) maestro(a) es un elemento importante de la preparación que brinda esta institución.

Los factores que afectan negativamente son; poca cantidad de profesores(as) y su poca participación en las reuniones que tratan los asuntos relacionados a las pruebas de certificación de maestros(as), algunos profesores(as) no tienen preparación en educación, falta de recursos institucionales, burocracia, el tipo de exámenes que se da en la institución es distinto al tipo objetivo de las pruebas, el costo de la matrícula y el repaso que se ofrece es muy breve.

En cuanto a factores personales se mencionó que el sentido de responsabilidad y profesionalismo de los(as) estudiantes les ayuda a tener buenos resultados. De igual manera su disposición para trabajar y deseos de

superación, el orgullo de ser maestros(as) y el apoyo familiar. Los factores que pueden afectar negativamente su ejecutoria en estos exámenes son los problemas económicos y el rezago académico. También el trabajo y los múltiples roles (stress) limitan su desempeño. No todos los(as) estudiantes aprenden de la misma manera, esto le puede ocasionar problemas a algunos al tomar las pruebas, pues éstas no consideran diferencias.

Según los grupos focales, los(as) estudiantes y profesores(as) de las instituciones participantes tienen opiniones muy parecidas en cuanto a la cantidad de cursos que deben tomar para completar un grado en educación. Todos están de acuerdo en que la cantidad de cursos es adecuada pero que se necesita una redistribución de los mismos. Indistintamente el tipo de institución, se considera que es necesario reducir la cantidad de cursos de educación general y aumentar los cursos en otras áreas.

En términos generales, se opina que se deben dar más experiencias clínicas y prácticas, ya que fortalecen la preparación académica. También se requieren cursos en áreas particulares de interés como educación especial, educación física y problemas sociales en las escuelas.

Por otro lado, las opiniones sobre las pruebas de certificación de maestros(as) son diferentes entre las instituciones que tienen mayor éxito en las mismas y las que tienen menor éxito. Específicamente entre los profesores, ya que los(as) estudiantes en ambos tipos de institución criticaron aspectos de las mismas.

Mientras los(as) profesores(as) de las instituciones con mayor éxito en las pruebas de certificación de maestros(as) consideran que éstas son un recurso importante para medir el conocimiento de los(as) estudiantes y que sirven de indicador a las agencias acreditadoras, los(as) profesores de las instituciones con menor éxito las consideran inapropiadas para medir dicho conocimiento. Expresan que no deberían ser el criterio más importante para otorgar la licencia. Entre otras críticas, dicen, que las pruebas no miden todos los conocimientos de un(a) estudiante.

En cuanto a los factores que afectan los resultados en las pruebas también hubo similitudes entre los dos tipos de institución. La colaboración de la facultad, las iniciativas de apoyo a los estudiantes y el repaso para las pruebas son tres de los factores institucionales positivos mencionados en los grupos focales. En las instituciones con mayor éxito en las pruebas se mencionaron aspectos de la filosofía institucional como la promoción de pensamiento crítico, la autocrítica, etc. También en las otras instituciones se destacó algún aspecto de filosofía institucional relacionado al énfasis en las relaciones humanas y el desarrollo espiritual. Un aspecto que afecta negativamente los resultados en ambos tipos de institución es la contratación de profesores(as) sin preparación en educación.

En los aspectos personales se destacaron como positivos aquellos relacionados al interés de los(as) estudiantes en los estudios. Una diferencia importante entre las instituciones con menor y mayor éxito en las pruebas de certificación de maestros(as) es el trasfondo académico de los(as) estudiantes.

En las instituciones con mayor éxito en las pruebas, el trasfondo académico es una fortaleza mientras que en las instituciones con menor éxito es una limitación. Un aspecto considerado como negativo en todas las instituciones es el que los(as) estudiantes tengan que trabajar y tengan múltiples roles.

VIII. Conclusiones Generales e Implicaciones

Este análisis trianguló datos de; encuestas de satisfacción a estudiantes y facultativos, grupos focales, análisis de estudio de casos y del examen de datos cuantitativos sobre la distribución de las Pruebas de Certificación de Maestros en las cuatro instituciones que formaron parte de la muestra.

Aunque la triangulación de datos de diversas fuentes aportan confiabilidad a los hallazgos, los mismos deben ser vistos con alguna cautela. Como todo estudio que deriva inferencias de tendencias y correlaciones, hay muchas variables en juego en cualquier tiempo dado y muchas explicaciones posibles para los fenómenos observados.

Hechas estas observaciones presentamos las conclusiones generales bajo las siguientes categorías: Currículo, Avaluó, Perfil del Estudiante Admitido, Facultad y Servicios Institucionales

Currículo

Tres de los programas de preparación de maestros incluidos en la muestra de este estudio- UPR-Río Piedras, American University-Bayamón y Pontificia Universidad Católica-Mayagüez, siguen una estructura curricular similar en cuanto a: los requisitos y creditaje de los cursos profesionales, de

concentración y de educación general; aunque la Pontificia Universidad Católica de Mayagüez tiene una cantidad relativamente mas alta que las otras dos en los cursos de educación general que se les requiere a los alumnos. Esta homogeneidad aparente responde fundamentalmente a que todos deben cumplir con los requerimientos que establece el Departamento de Educación de Puerto Rico para propósitos de certificación y elegibilidad para empleo como maestro. Las diferencias sin embargo parecen estar al interior de los cursos, su contenido (qué se enseña), su profundidad (cuánto y a qué nivel se enseña), las estrategias y metodología de enseñanza (quién enseña y cómo enseña), los recursos que se utilizan para facilitar el aprendizaje (con qué se enseña), la calidad de la experiencia de aprendizaje (a quién y para qué se enseña) y la relevancia o pertinencia del aprendizaje que se construye (avalúo de productos del aprendizaje). Estas dimensiones se reflejaron tanto en la opinión de los estudiantes como de la facultad. Aunque en términos generales ambos grupos consideran el currículo entre adecuado y aceptable la triangulación de los resultados deja evidenciado que hay bastantes aspectos a mejorar tales como: la calidad, amplitud y profundidad de los cursos conducentes al desarrollo de competencias profesionales, frecuencia, estructura y alcance de los cursos que conllevan experiencias clínicas antes de la Práctica Docente, mejor balance entre los cursos generales y los cursos profesionales, servicios de orientación, calidad y cantidad de las referencias bibliográficas que se utilizan en los cursos, actividades extracurriculares organizadas por la facultad de educación,

instalaciones físicas (bibliotecas, laboratorios y recursos tecnológicos) y más cursos de preparación de materiales y estrategias de enseñanza.

Los investigadores analizaron, las descripciones de los cursos de educación general en las tres instituciones y encontraron particularidades interesantes, las cuales pueden explicarse a la luz de las misiones de cada institución. La Pontificia Universidad Católica asigna un énfasis especial a la Teología y la Filosofía mientras que la Universidad de Puerto Rico lo asigna a las Humanidades y la Sociología y la Universidad de América al fortalecimiento de las destrezas de lenguaje incluyendo aquí los cursos remediales y la incorporación de la tecnología a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas particularidades que están asociadas a las misiones particulares y a las políticas de admisión, no revelaron ser un indicador crítico de éxito o fracaso en las Pruebas de Certificación de Maestros. La facultad sin embargo, plantea que es sumamente necesario que exista un mejor balance entre los cursos para que el futuro maestro obtenga una amplia visión de mundo, cultura general y métodos diversos para interpretar, investigar y transformar la realidad.

En el recinto Universitario de Mayagüez de la Universidad de Puerto Rico los estudiantes que optan por la Certificación ya tienen un bachillerato y satisfacen los requisitos de educación general en sus respectivas facultades de Artes, Ciencias y/o Administración de Empresa. Llegan con un nivel de madurez mayor tras haber completado un bachillerato y aun cuando no han tenido cursos relacionados con el magisterio, están decididos a convertirse en maestros; o al menos a tener la opción de trabajar como tales. El hecho de que los egresados

de este modelo han logrado consistentemente un éxito mayor en las Pruebas de Certificación de Maestros al compararse con los programas formales de preparación de maestros, parece estar relacionado con el nivel de madurez y experiencia que traen (Berliver 1988), y su exposición a otras disciplinas y contenidos lo cual resulta básico para construir, agregar y aplicar el conocimiento a otros contextos. La Comisión Nacional de la Enseñanza y el Futuro de América, ha favorecido públicamente los programas de cinco años, lo que permitiría mayor tiempo para el internado, el cual recomiendan extenderlo a un año como mínimo. Es importante señalar que la Comisión no se refiere, al proponer un quinto año, a estudios graduados o un programa de maestría, sino a nivel de sub-graduado..

El debate sobre la cantidad de cursos de educación general vs. competencias profesionales no estuvo ausente entre los facultativos entrevistados. La facultad de todos los IES participantes sugieren revisiones en este componente tanto a nivel cualitativo como cuantitativo ya que consideran que; hay desfase entre el contenido de algunos cursos respecto a la realidad actual de las escuelas, a veces resultan repetitivos y es difícil aplicar lo aprendido.

Los estudios de Ferguson y Ladd (1996) sugieren que la habilidad verbal, las destrezas de pensamiento y de investigación y la capacidad para hacer inferencias correlacionan altamente con la alta ejecución de los alumnos en los programas de preparación de maestros. Explorar estos aspectos trascendió nuestra investigación, y no puede determinarse estrictamente por la descripción

de los cursos de educación general, no obstante, es un aspecto que debe investigarse mas a fondo, dadas otras investigaciones que desde 1945 apuntan a la correlación entre el nivel de inteligencia de los maestros y sus habilidades generales con la efectividad de estos en su práctica profesional. (La Duke, 1945).

Los estudiantes de las IES privadas en general fueron sumamente críticos respecto al contenido de algunos cursos, y la necesidad de revisión para evitar repetición de contenidos y traslpos innecesarios aun cuando sorprendentemente señalan estar satisfechos con sus respectivos programas. Los estudios llevados a cabo por Ashton y Crocker (1987) encontraron una relación consistentemente fuerte entre la calidad de los cursos en educación y la efectividad de los maestros. Everton, Hamley y Zlotnik (1985) informaron un efecto positivo consistente entre el adiestramiento formal a los maestros, el aprendizaje de los estudiantes y las evaluaciones de los supervisores. En once de trece estudios llevados a cabo, se observó mayor efectividad entre los maestros egresados de programas certificados y con acreditaciones profesionales. Resulta entonces sumamente importante responder y atender las necesidades de revisión de contenidos en los cursos profesionales, planteados por los estudiantes encuestados.

Un elemento crítico al analizar el currículo tiene que ver con la calidad y la frecuencia de las experiencias clínicas. Aunque todas las instituciones han incorporado las experiencias clínicas a varios cursos, además del curso de Práctica Docente, los alumnos señalan que estas experiencias deben ocurrir

más temprano y más frecuentemente en su plan de estudios, para evitar llegar “crudos” a sus experiencias de campo. Tanto la cantidad como la frecuencia y la estructura de estas experiencias varían en las IES del sector privado vs. los del sistema de la UPR.¹⁷

Aprender a enseñar, típicamente envuelve dedicar tiempo considerable a visitar las escuelas y participar en experiencias de campo en periodos de diversa duración. De hecho, la experiencia clínica resulta ser un indicador crítico en la preparación de maestros. Estudio tras estudio demuestran que tanto los maestros recién certificados así como los de muchos años de experiencia, visualizan la experiencia clínica como el componente más poderoso en los programas de preparación de maestros.

En nuestro estudio encontramos que lo que constituye experiencia clínica varía significativamente en propósito, calendarización, estructura y conexión con otros componentes del programa de preparación de maestros. Aunque la investigación sobre las experiencias de campo comparte las mismas limitaciones que la investigación sobre preparación pedagógica (son particulares de un programa o de una institución) nuestro estudio encontró algunas prácticas prometedoras; cuando a los educandos en formación se les da la oportunidad de observar y entrevistar a estudiantes que están aprendiendo a escribir sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura comienzan a cambiar; los internos aprenden más sobre las experiencias clínicas cuando se involucran en proyectos de investigación en acción, diseñados por la facultad de Educación; los estudiantes-maestros pueden aprender, tanto de las experiencias

¹⁷ Ver Anejo 1

de laboratorio como de las experiencias de campo, a reflexionar sobre la enseñanza, a organizar sus clases y a enseñar.

Facultad

Existe una marcada diferencia en el perfil profesional y académico de la facultad entre las dos IES privadas que participaron en el estudio y las de los dos recintos de la Universidad de Puerto Rico. La facultad con grado de maestría predomina en el sector privado, tienen los rangos académicos más bajos y la carga académica es más alta. Por otro lado, en las IES del sector privado hay una alta proporción de facultad conferenciante. Aunque los estudiantes expresaron estar satisfechos con su facultad, igualmente hubo expresiones críticas respecto a facultativos que “son de otras áreas” y demuestran pobre dominio de destrezas pedagógicas y “no utilizan estrategias innovadoras para ofrecer los cursos”.

En términos generales la facultad atiende su mejoramiento profesional. Las instituciones apoyan en diversos grados el desarrollo profesional de sus facultativos, y éstos muestran satisfacción con los esfuerzos institucionales de apoyo a los programas, aun cuando dos de las instituciones manifestaron necesitar mayores recursos fiscales para apoyar su docencia y desarrollar sus cursos. La facultad de todas las instituciones, reclama más tiempo y apoyo institucional para involucrarse en actividades de investigación y creación. Este aspecto debe ser atendido con diligencia ya que la docencia debe nutrirse de la actividad investigativa así como de prácticas basadas en estudios de investigación.

Avalúo en los Programas de Preparación de Maestros

Aunque en todas las instituciones ocurren actividades de avalúo de aprendizaje en los cursos, solo el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico cuenta con un Centro de Evaluación Auténtica el cual de manera sistemática calibra las competencias del educando en formación, mediante indicadores de ejecución. Igualmente la facultad de la UPR-Río Piedras está en la segunda fase de implantación del Portafolio Electrónico el cual procura contribuir al aprendizaje autodirigido y facilitar que el candidato a maestro enlace su aprendizaje con las competencias y principios que guían la preparación de un educador.

Esta estrategia de avalúo también ha sido utilizada en la Universidad de América, aunque a juicio de algunos estudiantes “no se ha implantado como es debido”. Entendemos que el avalúo del aprendizaje y de la formación del futuro educador, enmarcado en la visión del marco conceptual institucional es un elemento fundamental y crítico del programa de preparación de maestros. Es necesario adoptar un sistema de avalúo que promueva la formación del educando y a la vez provea mecanismos para la auto evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje en los programas profesionales. Este esfuerzo debe ser sistemático y formal en todos los programas.

Aunque la decisión de perseguir la acreditación profesional de sus programas de preparación de maestros, es una esencialmente de las IES y de los miembros de su facultad, el proceso de avalúo que esta acreditación conlleva ha demostrado ser una fuerza crítica para el desarrollo de una cultura de avalúo

ligada a estándares profesionales y para la revisión tanto de los estándares de admisión, como de los cursos profesionales de los programas.

Por otro lado, investigaciones recientes llevadas a cabo por Darling-Hammond (2002) demuestran que el predictor más fuerte asociado a los maestros mejor cualificados es el porcentaje de instituciones con programas de preparación de maestros en los estados que cumplen con los estándares nacionales de acreditación a través de NCATE ($p < .05$).

Perfil del Estudiante que es Admitido

Hay una notable diferencia entre los requisitos de Admisión a los Programas de Preparación de Maestros entre las IES privadas y entre estas y las dos IES del Estado. En las privadas el requisito mínimo de admisión es 2.00 mientras que la UPR- Río Piedras la fórmula de admisión combina el índice de escuela superior con los resultados de las pruebas del “College Entrance Examination Board” y la Universidad de Puerto Rico-Mayagüez les exige 2.50 de índice general de bachillerato y 2.50 en su concentración. El promedio académico con la media más alta entre los alumnos que participaron en el estudio fue el de los alumnos de la UPR-Mayagüez (3.61) mientras que el más bajo fue el de la American University (2.92). En todos los casos el índice requerido para admisión general es el único que se exige para ser admitido al Programa de Preparación de Maestros.

No se requiere en estas instituciones un índice más alto para ser admitido a los programas de preparación de maestros, como ocurre en muchas instituciones privadas y estatales en E. U. (Darling-Hammond 2000). Es

importante llamar la atención al reclamo de profesores de las instituciones privadas en el sentido de que deben subirse los requisitos para admisión a algunos programas y al hecho de que según ellos, el trasfondo académico y las destrezas de los estudiantes son una limitación y un factor decisivo en el éxito en las Pruebas de Certificación.

Durante los pasados cincuenta años la investigación sobre las variables de trasfondo de los estudiantes que ingresan a programas de preparación de maestros y que posteriormente ejercen el magisterio ha resultado indicativa de la relación de éstos con la competencia del maestro en el ejercicio de su profesión. Estas variables incluyen capacidad académica, años de educación, años de experiencia en el magisterio, créditos en el área de concentración, competencias profesionales, estatus de certificación y comportamientos asociados a la enseñanza en la sala de clases.

Los resultados de estos estudios no han sido homogéneos en todos los contextos, sin embargo, se han encontrado correlaciones positivas entre la efectividad como maestros y su inteligencia (medida a través de IQ y/o de su habilidad general) en estudios tan tempranos como los hechos por Hellfristsch, 1945; La Duke, 1945; Skinner, 1947. Otros estudios han sugerido que la habilidad verbal de los maestros está relacionada con el aprendizaje de los alumnos (Bowels y Levin 1968).

Nuestro estudio reflejó que en aquellas instituciones en que se requiere un índice más alto para la admisión a los programas de preparación de

maestros, sus alumnos obtienen un rendimiento mayor en las pruebas de Certificación de Maestros que los de aquellas que requieren un índice menor.

En las instituciones del sistema de la Universidad de Puerto Rico, se utiliza una fórmula que combina los resultados del CEEB con el índice acumulado en escuela superior (UPR Río Piedras). En el caso de la UPR-Mayagüez; los alumnos deben llenar primero los requisitos de admisión de sus respectivas facultades (de acuerdo a la fórmula de admisión), terminar sus grados con un índice general y de concentración de 2.50 o más y para ser admitidos al programa de certificación que consta de 33 créditos adicionales.

En las instituciones privadas participantes del estudio, sólo se consideran para admisión el índice de escuela superior (2.00), el cual resulta ser el mismo que se requiere para ser admitido en la institución. Los resultados de esta investigación sugieren entre otras cosas que el establecer una fórmula de admisión que integra otros criterios como la “aptitud verbal” sugerida por Bowels y Levin, establecer un índice de admisión a los programas, superior al índice de admisión a la institución y reclutar estudiantes con un perfil académico superior al actual podría mejorar significativamente su rendimiento de los alumnos en las Pruebas de Certificación de Maestros.

Servicios Institucionales

Esta investigación exploró la satisfacción de los estudiantes con los servicios institucionales de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje. La gama de servicios comprendió: Admisiones, Registraduría, Orientación y Consejería, Recaudaciones, Asistencia Económica, Laboratorios, Bibliotecas, Centro de

Cómputos, Decanato de Estudiantes, Servicios que ofrece la Facultad de Educación, Centros de Práctica y Planta Física. Se encontró que tanto los estudiantes del sector privado como del sector público expresaron satisfacción con la mayoría de los mismos. Aun aquellos en que estaban “poco satisfechos” no representaron aspectos críticos en el servicio. No encontramos ningún estudio previo que asociara la calidad de los servicios institucionales con el rendimiento de los alumnos y el éxito de estos en las Pruebas de Certificación de Maestros. Nuestro estudio tampoco logró asociar los servicios al éxito en las Pruebas, sin que este hallazgo sugiera o pretenda minimizar la importancia que tiene una estructura eficiente de servicios en la calidad de vida estudiantil.

A. Factores que demarcan la Calidad de los Programas de Preparación de Maestros en Puerto Rico

Esta investigación sobre la calidad de los Programas de Preparación de Maestros consiste primariamente de estudios interpretativos, de naturaleza cualitativa y enfocados en las políticas y las prácticas de las cuatros IES que formaron parte de la muestra.

Las conclusiones que derivan de los hallazgos reflejan consistencia con estudios llevados a cabo por Darling-Hammond (1977^a) y Ferguson (1999).

Conclusiones

1. Las variables de trasfondo (de naturaleza académica) de los estudiantes admitidos a los programas de preparación de maestros resultan ser un indicador que correlaciona positivamente con el éxito en las Pruebas de Certificación.

2. La calidad estructura y frecuencia de las experiencias clínicas fueron identificadas como un indicador crítico asociado a la Calidad de los Programas de Preparación de Maestros en los programas estudiados.
3. El perfil académico y profesional de la facultad que enseña en los programas, su desarrollo profesional, su modelaje y prácticas pedagógicas se identificaron como valores agregados que contribuyen positivamente al éxito de los estudiantes en las Pruebas de Certificación de Maestros (PCMAS).
4. La pertinencia, amplitud y profundidad del currículo en lo relativo al componente de educación general y las competencias profesionales, debe revisarse para corregir la duplicidad de contenidos, añadir profundidad en algunas áreas profesionales mediante cursos nuevos, atender el desfase entre el contenido de los cursos y la realidad actual de la escuela e incorporar experiencias clínicas desde los primeros cursos profesionales y con anterioridad a la Práctica Docente.
5. El modelo de Certificación de Maestros que utiliza la Universidad de Puerto Rico-Mayagüez, debe examinarse como ruta alterna

para la preparación de maestros de escuela secundaria en Puerto Rico. El éxito consistente de los estudiantes (97% de aprobación) en las Pruebas de Certificación de Maestros (PCMAS) revelan que un quinto año, luego de aprobado un grado de bachillerato con índice de 2.50 (general y de concentración), unido a experiencias clínicas en todos los cursos profesionales, agregan valor a la experiencia formativa de los candidatos a maestros que redundan en éxito en las PCMAS.

6. El uso de avalúo programático, el apoyo institucional a la investigación y la creación y el desarrollo profesional de los facultativos son indicadores asociados al éxito de los estudiantes en las PCMAS.
7. No se encontró relación entre la calidad de los servicios institucionales, el rendimiento de los alumnos y su éxito en las PCMAS.

IX. Reconocimientos

Esta investigación fue posible gracias al auspicio del Consejo de Educación Superior de Puerto Rico y a la colaboración de las cuatro instituciones participantes.

Agradecemos profundamente la apertura y el apoyo que ofrecieron a los investigadores las siguientes personas:

Prof. Juan Nazario – Presidente American University

Dra. Adela Vázquez Costas– Directora de Educación de American University

Dra. Ángeles Molina Iturrondo – Decana de la Facultad de Educación de la UPR – Río Piedras

Dra. Iris Goytía – Directora del Departamento de Programas y Enseñanza de la UPR-Río Piedras

Dra. Carmen Bellido – Coordinadora del Programa de Preparación de Maestros – UPR - Mayagüez

Prof. Delia Torres Cruz –Directora del Colegio de Educación – Pontificia Universidad Católica de Mayagüez

X. Bibliografía

Andrew, M & Schwab, R. L. (1995). *Has reform in teacher education influence teacher performance? An outcome assessment of graduates of eleven teacher education programs*. *Action in Teacher Education*, 17, 43-53.

Berliner, D.C. and Biddle, B.J. (1995). *The manufactured crisis: Myth, fraud and the attack on America's public schools*. Reading, MA: Addison Wesley.

Berliner, D.C. and Tikunoff, W.J. (1976). *The California Beginning Teacher Study*. *Journal of Teacher Education*, 27, 24-30.

Bowles , S. and Levin, H.M. (1968). *The determinants of scholastic achievement – An appraisal of some recent evidence*. *Journal of Human Resources*, 3, 3-24

- Claudio, C. (2000). Características seleccionadas de los bachilleratos de las instituciones de educación superior de Puerto Rico. San Juan: Consejo de Educación Superior.
- Cruz, R. (1993). La preparación de maestros en Puerto Rico: Un difícil problema para la reforma. In Consejo de Educación General, *La Preparación de maestros en Puerto Rico: Retos posibilidades mirando hacia el año 2000*.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Darling-Hammond, L. (1992). *Teaching and knowledge: Policy issues posed by alternative certification for teachers*. Peabody Journal of Education, 67, 3, 123-154.
- Darling-Hammond, L. (1997a). *Doing What Matters Most: Investing in quality teaching*. NY: Commission on Teaching and America's Future.
- Darling-Hammond, L. (1997b). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco: Jossey Bass.
- Evertson, C. , Hawley, W., & Zlotnik, M. (1985). *Making a difference in educational quality through teacher education*. Journal of Teacher Education, 36, 3, 2-12.
- Ferguson, P. And Womack, S. T. (1993). *The impact of subject matter and education coursework on teaching performance*. Journal of Teaching Education, 44, 55- 63.
- La Duke, D. V. (1945). *The measurement of teaching ability*. Journal of Experimental Education. 14, 75-100.
- National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF) (1996). *What matters Most: Teaching for America's Future*. New York: Author
- Patton, M. Q. (1996). *Qualitative Evaluation and Research Methods 2nd Ed*. Newbury Park: Sage Publications. Pp. 277-506.
- Skinner, W. A. (1947). *An investigation of factors useful in predicting teaching ability*. University of Manchester. Master of Education thesis.
- United States Department of Education (2003). October 2003 State Report. Retrieved April 15, 2004, from the World Wide Web:
<http://www.title2.org/title2dr/PassRates.asp>

Wenglinsky, H. (2000). *Teaching the teachers: Different settings, different results*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Wilson, S., Floden, R., Ferrini-Mundy, J. (2002). Teacher Preparation Research: An Insider's View From the Outside. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 190-204.

XI. APENDICES