

La investigación sobre creencias docentes a través del método de encuesta

Latorre-Medina, María José; Blanco Encomienda, Francisco Javier

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Latorre-Medina, M. J., & Blanco Encomienda, F. J. (2009). La investigación sobre creencias docentes a través del método de encuesta. *XXI. Revista de Educación*, 11, 155-168. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-78396-3>

Nutzungsbedingungen:

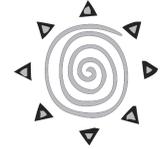
Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0>



La investigación sobre creencias docentes a través del método de encuesta

María José Latorre Medina
Francisco Javier Blanco Encomienda

Universidad de Granada

Fecha de recepción: 19-04-2009

Fecha de aceptación: 28-07-2009

Resumen

En el presente artículo se informa del proceso llevado a cabo en la elaboración de un instrumento de recogida de datos, en concreto, un inventario de creencias, explicándose de forma pormenorizada los pasos seguidos en el diseño, validación y aplicación del mismo. Con este instrumento se pretende aproximarnos lo mejor posible al amplio universo de creencias que sobre la formación práctica universitaria poseen los futuros profesores de la Universidad de Granada, antes y después de su inmersión en los escenarios de prácticum. La inquietud por ahondar en los esquemas de pensamiento de los aprendices de profesor sobre su entrenamiento práctico posibilitará conocer mejor su posible impacto en la preparación profesional de los docentes, sobre todo en estos momentos en los que se está replanteando su papel en la configuración de los nuevos planes de estudios de Maestro debido a la integración del sistema universitario español en el área europea de educación superior.

Palabras clave: Creencias docentes, formación práctica universitaria, futuros docentes, inventario de creencias.

Summary

In this paper, the process followed in the development of an instrument for data collection, in particular, an inventory of beliefs is showed, explaining in detail the steps of its design, validation and implementation. With this instrument it is intended to bring us to the great universe of beliefs that student teachers at the University of Granada possess on university practical training, before and after the practicum. The concerns about delving into the thought schemes of student teachers about their practical training will enable to know their possible impact on the professional preparation better, especially in these times when its role is being rethought in shaping the new curriculum of Teacher Training due to the integration of the Spanish university system in the European Higher Education Area.

Key words: Teachers' beliefs, university practical training, student teachers, inventory of beliefs.

1. Justificación del estudio

En la actualidad, pese al crecimiento casi exponencial de la investigación sobre la formación inicial del profesorado, nos encontramos con parcelas que han merecido -al menos en nuestro contexto- una menor atención, entre ellas, la formación práctica universitaria de los futuros docentes, puntualizando aún más, el tipo de

creencias que los aprendices de profesor tienen al respecto. Pensamos, por tanto, que éste es un tema que requiere aún de estudios e investigaciones que nos aporten un conocimiento profundo y adecuado sobre esta línea de trabajo. *“Abordar la complejidad de las creencias de los futuros maestros y de sus experiencias (de prácticum) dentro de la formación docente -afirma Nettle (1998)- es un tema que requiere de una serie de estudios y el uso de múltiples métodos e instrumentos de recogida de información”* (200). Y siguiendo a Molina (2003), sabemos que las representaciones mentales de los maestros, entre las cuales se encuentran las creencias, no pueden ser analizadas de forma directa, sino mediante la generación de inferencias derivadas a partir de técnicas de análisis indirectas, tales como los cuestionarios y los inventarios, donde los sujetos tienen que atribuir a los ítems juicios de valor, bien sean de tipo cualitativo o cuantitativo, por ejemplo, a través de escalas tipo Likert.

2. Caracterización de la investigación

2.1. Propósito del estudio

El presente estudio se enmarca dentro de un trabajo de investigación de mayor envergadura llevado a cabo en la Universidad de Granada, cuyo propósito general es el conocimiento de las creencias que estudiantes de profesorado de tercer curso de las diferentes especialidades de la carrera docente poseen acerca del período de formación práctica (prácticum) que reciben durante su entrenamiento universitario, antes y después de cursarlo.

Este objetivo general se dividió en varios objetivos específicos e hipótesis de investigación. En este trabajo recogemos uno de ellos. El objetivo específico que nos proponemos es:

- Estudiar la bondad del inventario de creencias creado para la investigación.

Las hipótesis son:

- Que el cuestionario presenta una elevada fiabilidad.
- Que el cuestionario presenta una adecuada validez de contenido.

2.2. Contexto de la investigación

Nuestro estudio se circunscribe a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, en la que se imparten las siete titulaciones de Maestro: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Musical, Educación Física, Educación Especial, Lengua Extranjera y Audición y Lenguaje y donde se organiza el Prácticum de cada una de ellas.

2.3. Participantes

La muestra de la investigación la han conformado un total de 825 estudiantes de profesorado de tercer curso de las diferentes especialidades de la carrera docente, sin y con experiencia de prácticum, considerados como dos grupos-muestra porque contábamos, por un lado, con estudiantes de profesorado, que estando matriculados en la Asignatura de Prácticum, aún no la habían cursado (en total, 408 estudiantes); por otro, con aprendices de profesor, también matriculados en el Prácticum, pero que acababan de realizar su estancia en los colegios (417 estudiantes, en esta ocasión). Además, hablamos y trabajamos con estas dos muestras diferentes por la siguiente razón: al tener que aleatorizar para



seleccionar a los sujetos de nuestro estudio era imposible que los futuros maestros que nos rellenaran el instrumento diseñado previo a la realización del prácticum coincidieran totalmente con aquellos otros que, tras realizar esta etapa, nos lo volvieran a cumplimentar.

3. Inventario de creencias sobre la enseñanza práctica de los futuros docentes

3.1. Variables implicadas en nuestro estudio

Hemos seguido la clasificación propuesta por García (1995) y Creswell (2002), considerando únicamente variables independientes y variables dependientes para el estudio, que perfilamos a continuación.

3.1.1. Variables independientes

Como variables independientes consideramos una serie de variables que a priori podrían implicar diferencias, tales como el sexo, la especialidad de Maestro estudiada por el encuestado, la elección de la carrera docente en primera opción al entrar en la Universidad, la elección de la especialidad que cursan en primera opción al entrar en la carrera, el grado de satisfacción actual con los estudios y tener realizado el período de prácticum (tramos M-I y M-II). Estas variables conforman la parte del inventario relativa a los datos generales de identificación personal y académica de los estudiantes.

3.1.2. Variables dependientes

En general, el procedimiento seguido para decidir el tipo de variables o cuestiones a incluir en el inventario fue el siguiente: en primer lugar, acudimos a la literatura especializada en nuestro campo de estudio, la formación práctica del estudiante de profesorado. De la consulta pormenorizada de todo el material científico recopilado desde el inicio de la investigación, extrajimos un conjunto de descriptores o conceptos clave que versaban sobre nuestro tema de estudio, tratando los diferentes aspectos que en torno al mismo revelaba la literatura. Y teniendo en cuenta la coherencia y correspondencia necesaria que debía existir entre el instrumento de recogida de datos que elaborásemos y el marco teórico, que nos servía como referente, junto a la finalidad de la investigación, establecimos cuatro dimensiones o bloques de contenido para aglutinar a más de cien indicadores (ítems) que en un principio conformaban el inventario. Estas dimensiones son las siguientes: a) Concepción del prácticum; b) Desarrollo del período de prácticum; c) Efectos de las prácticas en la socialización de los futuros maestros; d) Relación teoría-práctica durante el prácticum.

3.2. Elección del inventario como instrumento de recogida de datos

El inventario de creencias, lejos de ser un procedimiento algo inusual, ha sido utilizado con frecuencia en investigaciones sobre pensamiento del profesor, más concretamente, en estudios dirigidos a indagar las creencias que sobre diferentes constructos poseen los maestros y los futuros maestros, como es nuestro caso (Johnston, 1992; Dunkin, Precians y Nettle, 1994; Nettle, 1998). Recientemente, Chan y Elliott (2004) han utilizado este instrumento, con formato de escala tipo Likert, para conocer las creencias epistemológicas que poseen futuros maestros

(*Epistemological beliefs questionnaire* (EBQ)). Cabe citar, por ejemplo, el “Inventario de Creencias del Profesor” de Sutton (1985) o la “Prueba de Pensamiento Ideológico del Profesor” adaptada por San Martín (1985) en la Universidad de Valencia. Como bien aclara Bell (2002), los inventarios o escalas de opinión son instrumentos que permiten al investigador descubrir la convicción de una opinión, una creencia o una actitud en los sujetos de estudio.

Además, como técnica eminentemente descriptiva que es, el inventario de creencias se nos presenta como un instrumento adecuado para la obtención de datos de una gran amplitud de sujetos y en un tiempo relativamente corto. Bell (2002) sostiene que *“si una encuesta está bien estructurada y comprobada, puede ser una forma relativamente barata y rápida de obtener información”* (27). Y al ser anónimo, los sujetos de estudio se sentirían con mayor libertad para expresar sus conocimientos, opiniones y creencias, estimulando de este modo su sinceridad.

De acuerdo con lo anterior, y teniendo en cuenta que autores relevantes en el campo de la investigación educativa a nivel internacional como Woolfolk y Murphy (2001) nos recomiendan su uso para estudiar las creencias previas de los futuros docentes acerca de la enseñanza y para averiguar, además, si éstas sufren variación a lo largo del período de formación inicial, optamos por su elección en nuestro trabajo.

3.3. Elaboración del instrumento

“Tú puedes desarrollar tu propio instrumento, lo cual es un proceso largo y laborioso” (Creswell, 2002: 179).

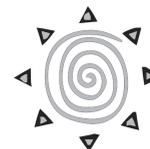
Elegido el inventario de creencias como instrumento de recogida de evidencias, cuidamos atentamente tanto su preparación, en especial, la redacción y disposición de los ítems que lo constituirían. Para ello, seguimos las recomendaciones que nos proporcionaban autores como Sierra (1985), Cohen y Manion (1990), Tejedor (1990), Wolf (1992), Buendía (1994), Aguirre (1995), entre otros, para *“lograr un inventario bien hecho”* (Wolf, 1992: 1003) y para evitar o hacer frente a algunos de los problemas que en esta ardua tarea podían planteárenos, tomando las decisiones oportunas en cada caso. En definitiva, los pasos seguidos en su elaboración han sido los siguientes (Creswell, 2002): 1) especificación del propósito del instrumento; 2) revisión de la literatura; 3) redacción de los ítems y 4) comprobación de la validez y fiabilidad del inventario.

En cuanto al tipo de escala seleccionada para el diseño de nuestro inventario, Bell (2002) nos informa de que existen diferentes tipos, algunos de los cuales requieren una elaboración y un análisis complejo. Para la autora, la escala de opinión más sencilla de construir es la de tipo Likert. A este respecto, y tomando como referencia tradicional a Marcelo (1992), utilizamos el formato de escala tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta, para que los futuros maestros expresaran su grado de acuerdo/desacuerdo con las declaraciones presentadas en el inventario: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Totalmente de acuerdo. Elegimos cuatro opciones de respuesta, en lugar de tres, para evitar, como advertían los autores, la tendencia del encuestado a elegir una postura central o intermedia que sería mucho más cómoda a la hora de rellenar un instrumento de grandes dimensiones como el nuestro.

3.4. Estudio de la validez del instrumento

“Cualquiera que sea el procedimiento de recogida de datos que se elija, siempre habrá que examinarlo críticamente para juzgar en qué medida es probable que sea fiable y válido” (Bell, 2002: 119).

La primera versión que diseñamos del inventario fue validado mediante el sistema de jueces expertos en la materia (Beltrán y Rodríguez, 2004b). En este



proceso, llamémosle de afinamiento de los ítems, pudimos detectar errores, sobre todo de comprensión e interpretación de los mismos. Las sugerencias que nos hicieron los especialistas se dirigieron fundamentalmente a cuestiones de contenido tales como cambios de terminología, clarificación de conceptos, forma de redacción o de estilo de algún ítem, similitud entre varios indicadores y que podrían no ser bien discriminados por los estudiantes de profesorado. Corregidas las recomendaciones, formulamos la propuesta definitiva del inventario con un total de 98 ítems.

3.5. Cálculo de la fiabilidad del instrumento

Para calcular la fiabilidad del inventario nos apoyamos en dos procedimientos (Bisquerra, 1987; Calvo, 1990): Alfa de Cronbach y Dos mitades.

1º) *Alpha de Cronbach*

En primer lugar, calculamos el alpha total de Cronbach o coeficiente de consistencia interna para el conjunto de estudiantes que integraban la muestra en la primera aplicación del inventario. Obtuvimos un alpha total de 0,9440. Si tenemos en cuenta que, en términos generales, un coeficiente alpha en el rango de 0,6 es aceptable (Thorndike, 1997), podemos deducir que nuestro instrumento presenta un coeficiente de fiabilidad muy alto. Además, calculamos el alpha para cada uno de los 98 ítems del inventario si cada uno de ellos fuese eliminado, como se aprecia en la Tabla 1.

ÍTEMS	Alpha de Cronbach	ÍTEMS	Alpha de Cronbach	ÍTEMS	Alpha de Cronbach
RESPCOMP	0,9436	CURRICUL	0,9435	ALACTIVO	0,9431
CREDPRAC	0,9444	PAPELESC	0,9431	PREFLEXI	0,9429
AUTONOMI	0,9437	DOMINARH	0,9431	EVALUARP	0,9446
CONOCIM	0,9440	RESPPROB	0,9433	APRUTINA	0,9437
DESTREZA	0,9435	CDC	0,9433	ESTRATEG	0,9432
PERICIA	0,9433	GESTION	0,9432	CALIDADP	0,9433
INTERVEN	0,9435	GRUPPROF	0,9431	PAPELUNI	0,9437
CONEXTP	0,9432	GUIACOND	0,9436	ESTRUCT2	0,9454
APRENDER	0,9445	APRENSEÑ	0,9434	CONTEXTO	0,9434
SOCIALIZ	0,9433	APOYORTP	0,9431	CULTURA	0,9432
ASISTSEM	0,9434	ANALIZEX	0,9433	BUENEJER	0,9432
EXPERIEN	0,9433	CREENCDE	0,9433	VISITSUP	0,9440
EXPERTOS	0,9433	ENSEÑVAL	0,9431	PCOLABOR	0,9432
MUNDREAL	0,9434	REDEFINI	0,9431	IMAGEN	0,9434
FORMTEOR	0,9437	PADRES	0,9432	FEEDBACK	0,9433
OBSERVAN	0,9438	DIARIOSH	0,9433	IMITARDO	0,9448
ESCUNIVE	0,9440	ENSEÑCOM	0,9431	LENGUAJE	0,9432
ACTVAULA	0,9440	FIGSUPER	0,9436	CRITICO	0,9430
CPERSONA	0,9433	APRENDEV	0,9431	UTILCONO	0,9449
COLEGIO	0,9433	CREATIVO	0,9431	ESTCASOS	0,9434
RESPSUPE	0,9432	ALEQUIPO	0,9433	ELDIARIO	0,9433
FALTCONX	0,9447	TECNOLA	0,9430	DIALOGO3	0,9432
UTILPRA1	0,9430	APTRUCOS	0,9439	REFLEGRU	0,9429

UTILPRA2	0,9430	CUALIFIC	0,9438	ALMOTIVA	0,9430
UTILPRA3	0,9432	PREOCUP1	0,9436	SEMSIRVE	0,9432
UTILPRA4	0,9432	PREOCUP2	0,9431	TUTORTP	0,9431
UTILPRA5	0,9438	PREOCUP3	0,9434	HCASOTP	0,9431
ESTRUCT1	0,9445	PREOCUP4	0,9432	TIPCOLES	0,9437
TUTOREST	0,9433	PREOCUP5	0,9432	TAREAS	0,9433
APLICACP	0,9441	PREOCUP6	0,9431	TEORIAED	0,9437
SEMSUPE	0,9433	PREOCUP7	0,9434	VISIONCP	0,9443
VIDA	0,9433	EXPOSIT	0,9434	MODELCOM	0,9433
IMPLICAC	0,9433	TUTOGUIA	0,9430	PEXPPROF	0,9433
TOMANOTA	0,9434	TUTOTACT	0,9432	FPVARIED	0,9445
BUROCRAT	0,9441	MODGESTI	0,9431	FPTUTOR	0,9438
MODELDIR	0,9436	MEMORIA	0,9437	FPSUPERV	0,9447
TOMARDEC	0,9432	SUPERMEM	0,9432	FPTUTSUP	0,9444

Tabla 1. Coeficiente alpha de Cronbach del inventario si el ítem fuera eliminado

El grado de consistencia interna del inventario, si cada ítem se elimina, también es muy elevado. Como se observa en la Tabla 1, el comportamiento de cada uno de los ítems del inventario revela unos coeficientes alfa en todos ellos igual o por encima de 0,9429, lo cual constata la afirmación anterior, pudiendo concluir, además, que cada uno de los elementos de este instrumento mide una porción del rasgo que deseamos estudiar y, por lo tanto, el inventario goza de fiabilidad.

2º) Dos Mitades

En segundo lugar, para cerciorarnos aún más del grado de fiabilidad que presentaba el inventario, lo sometimos al método de las Dos Mitades. La correlación de Spearman-Brown para ambas partes es de 0,8818. Además, el alpha de la primera mitad tiene un coeficiente de 0,9050 y el alpha de la segunda de 0,8965.

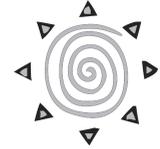
Fiabilidad	Consistencia interna	
	0,8818	1ª Mitad
2ª Mitad		0,8965

Tabla 2. Fiabilidad del inventario y coeficiente de consistencia interna para cada mitad

Conscientes de las múltiples voces que predicán la necesaria comprensión de que todos los instrumentos de medición deben ser examinados crítica y empíricamente respecto a su fiabilidad y validez (Beltrán y Rodríguez, 2004a, 2004b), en nuestra investigación, tras la segunda administración del inventario, y partiendo de la base de que la fiabilidad “es el grado en que una prueba o un procedimiento produce en todas las ocasiones resultados similares en unas condiciones constantes” (Bell, 2002: 119), decidimos someterlo de nuevo a los mismos procedimientos estadísticos: primero, al Alpha de Cronbach y, segundo, al de las Dos Mitades, considerándose un instrumento adecuado para satisfacer los propósitos para los que fue elaborado (en ambos casos volvimos a obtener coeficientes de fiabilidad muy elevados, por encima de 0,9).

“La precisión de los datos obtenidos en un cuestionario y la estabilidad de la medida obtenida en diferentes aplicaciones del mismo -esboza González (2004)-, es uno de los elementos básicos que ha de cumplir todo proceso de elaboración de instrumentos de recogida de información” (187).

Por nuestra parte, hemos intentado cumplirlo.



3.6. Condiciones de aplicación del instrumento

Llegados a este punto, teníamos que decidir qué procedimiento íbamos a utilizar para la administración de nuestro inventario. A este respecto, la literatura nos indicaba distintos procedimientos. Tras el análisis detallado de las ventajas e inconvenientes de algunos de ellos, consideramos que el *método presencial* era el que más se adecuaba a nuestras necesidades y a la naturaleza de nuestra investigación. Además, con él nos asegurábamos una serie de cuestiones como que fuesen los propios sujetos de la muestra los que realmente rellenaran el instrumento, la recogida de información la realizaríamos en un período de tiempo corto y, sobre todo, la menor inversión de tiempo y de esfuerzo en la localización de los encuestados. De ahí que nos decantásemos por este método.

Considerando el objetivo general del estudio, fueron dos los momentos de recogida de datos. Uno, previo a la inmersión de los estudiantes en los centros de prácticum, durante el seminario inicial de prácticas que se realiza en la Facultad. El otro, una vez que los aprendices habían finalizado este período (tramos M-I y M-II) y se habían incorporado a las clases en la Universidad para acabar sus estudios de Maestro, en concreto, se les aplicó durante su asistencia a clase de una asignatura troncal y común para todas las especialidades en el último curso de la carrera, con el permiso previo del profesorado que la impartían.

3.7. Descripción del “Inventario de Creencias sobre la Enseñanza Práctica”

El inventario de creencias está constituido por un total de 98 ítems organizados en tres apartados diferentes. El primero aborda el título, la finalidad del instrumento, a quién se dirige, qué es lo que nos interesa que se conteste y las instrucciones para ello. El segundo apartado recoge los datos de identificación personal y académica de los encuestados. Y el tercer y último bloque recopila el conjunto de ítems referidos al tema sobre el que realmente queremos investigar.

4. Conclusiones

El objetivo general de nuestra investigación fue conocer qué creencias sobre el prácticum tienen los futuros profesores. Este objetivo general se dividió en varios objetivos específicos e hipótesis de investigación, siendo una de ellas estudiar la bondad del instrumento confeccionado *ad hoc*. Las evidencias obtenidas permiten constatar que el inventario de creencias es un instrumento útil para los objetivos de nuestra investigación.

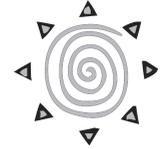
Más concretamente, de este trabajo se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Respecto a la validez, el inventario de creencias ha sido validado por el sistema de jueces expertos en la materia hasta alcanzar finalmente una validez aceptable.
- En cuanto a la fiabilidad, los dos procedimientos utilizados han mostrado unos resultados muy buenos. En concreto, cabe destacar que el inventario:
 - Ha obtenido un coeficiente de consistencia interna muy elevado.
 - Presenta una alta fiabilidad medida por el procedimiento dos mitades.
 - Mantiene sus propiedades independientemente del momento en el que se aplica a las dos muestras de la investigación.
- Los resultados anteriores nos permiten afirmar que el *Inventario de Creencias sobre la Enseñanza Práctica* está bien construido, siendo un instrumento útil

para recoger la opinión de los participantes sobre el prácticum. Se confirman, por tanto, las hipótesis declaradas al principio del estudio.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, S. (1995). Entrevistas y cuestionarios. En Aguirre, A. (Ed.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo, pp. 171-180.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Beltrán, R. y Rodríguez, J. L. (2004a). Fiabilidad. En Salvador, F., Rodríguez, J. L. y Bolívar, A. (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen II (25-25). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Beltrán, R. y Rodríguez, J. L. (2004b). Validez. En Salvador, F., Rodríguez, J. L. y Bolívar, A. (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen II (665-665). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*. Barcelona: PPU.
- Buendía, L. (1994). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En Colás, M. P. y Buendía, L. (Eds.), *Investigación Educativa*. II Edición. Sevilla: Alfar, pp. 201-248.
- Calvo, F. (1990). *Estadística aplicada*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Chan, K. W. y Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 817-831.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: United States of America, Pearson Education, Inc.
- Dunkin, M. J., Precians, R. P. y Nettle, E. B. (1994). Effects of formal teacher education upon student teachers' cognitions regarding teaching. *Teaching and Teacher Education*, 10, pp. 395-408.
- González, I. (2004). Validación de encuestas de evaluación universitaria: un estudio de fiabilidad y validez. *Itinerarios*, 11, pp. 187-200.
- Johnston, S. (1992). Images: a way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8, pp. 123-136.
- Marcelo, C. (1992). *Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- Molina, S. (2003). Representaciones mentales del profesorado con respecto al fracaso escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, pp. 151-175.
- Nettle, E. B. (1998). Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, pp. 193-204.
- San Martín, J. A. (1985). *Estudio de los procesos de pensamiento del profesor en formación*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valencia.
- Sierra, R. (1985). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.



- Sutton, R. E. (1985). *The relationship between dimensions of an inservice training program, intelectual flexibility and beliefs about teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the A.E.R.A, Chicago.
- Tejedor, F. J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8, pp. 15-37.
- Thorndike, R. M. (1997). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. 6th Edition. New York, MacMillan.
- Wolf, R. M. (1992). Cuestionarios. En HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. N. (Dir.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: Vicens Vives y MEC. pp. 1002-1006.
- Woolfolk, A. y Murphy, P. K. (2001). Teaching Educational Psychology to the Implicit Mind. En Torff, B. y Sternberg, R. (Coords), *Understanding and Teaching the Intuitive Mind: Student and Teacher Learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 145-185.

Anexo: Instrumento

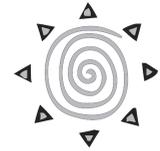
‘INVENTARIO DE CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA’

EL “INVENTARIO DE CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DEL ESTUDIANTE DE MAGISTERIO” CONTIENE DECLARACIONES QUE SE REFIEREN A ASPECTOS DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA QUE RECIBE O DEBERÍA RECIBIR EL APRENDIZ DE PROFESOR DURANTE SU CARRERA UNIVERSITARIA. TE PEDIMOS QUE LEAS DETENIDAMENTE CADA UNA DE ESTAS DECLARACIONES. A CONTINUACIÓN, DEBES RODEAR CON UN CÍRCULO EL NÚMERO QUE MEJOR SE CORRESPONDA CON EL GRADO DE ACUERDO/DESACUERDO QUE DESEES MANIFESTAR EN RELACIÓN CON CADA DECLARACIÓN, SEGÚN LA SIGUIENTE ESCALA: 1 = TOTALMENTE EN DESACUERDO; 2 = EN DESACUERDO; 3 = DE ACUERDO; 4 = TOTALMENTE DE ACUERDO.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS		
Sexo	Mujer <input type="checkbox"/>	Hombre <input type="checkbox"/>
Especialidad de Maestro que cursas	Educación Infantil <input type="checkbox"/>	Educación Física <input type="checkbox"/>
	Lengua Extranjera <input type="checkbox"/>	
	Educación Especial <input type="checkbox"/>	Educación Primaria <input type="checkbox"/>
	Educación Musical <input type="checkbox"/>	Audición y Lenguaje <input type="checkbox"/>
¿Elegiste los estudios de Maestro en primera opción al entrar en la Universidad?	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
¿La especialidad de Maestro que cursas la elegiste en primera opción al entrar en la carrera?	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
¿Te encuentras actualmente satisfecho/a con la especialidad de la carrera docente que cursas?	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
¿Has cursado el Prácticum?	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

1. La formación práctica del futuro profesor debe ser una responsabilidad compartida entre los profesores de Universidad y los del centro escolar	1	2	3	4
2. Los créditos prácticos de las asignaturas cursadas en la Facultad preparan adecuadamente para la compleja tarea de la enseñanza	1	2	3	4
3. El prácticum favorece la autonomía y el crecimiento profesional del futuro profesor	1	2	3	4
4. El conocimiento útil para la enseñanza es aquél que se adquiere desde la propia experiencia de prácticum	1	2	3	4
5. En las prácticas de enseñanza, el futuro profesor se inicia en las destrezas específicas de los profesionales de la docencia	1	2	3	4
6. El prácticum debería ayudar al aprendiz de profesor a adquirir la habilidad y pericia necesarias para desenvolverse con seguridad en el aula	1	2	3	4
7. A través de la intervención en el aula se alcanza el aprendizaje de la función docente	1	2	3	4
8. El prácticum debe ayudar a los futuros profesores a hacer conexiones entre la teoría adquirida en los cursos de la Universidad y la práctica profesional	1	2	3	4
9. El proceso de aprender a enseñar durante las prácticas es un proceso sencillo	1	2	3	4
10. Con las prácticas de enseñanza comienza para los estudiantes el proceso de socialización profesional (de aprender la cultura propia de la profesión)	1	2	3	4
11. El futuro profesor debe asistir y participar en seminarios dirigidos por el supervisor de prácticas	1	2	3	4
12. La experiencia en las prácticas es una fuente esencial para la adquisición de conocimientos, destrezas, habilidades y disposiciones necesarias para la enseñanza	1	2	3	4
13. El contacto con profesores expertos, durante el prácticum, es importante para que el futuro profesor aprenda la práctica profesional	1	2	3	4
14. El prácticum representa el contacto con el mundo real y práctico de la enseñanza	1	2	3	4
15. La formación teórica recibida en la facultad es importante para aprender a enseñar	1	2	3	4
16. Observando la práctica de expertos se consigue el aprendizaje de la función docente	1	2	3	4
17. Existe una estrecha colaboración entre las dos instituciones formativas (escuela y universidad) responsables de la preparación profesional del futuro profesor	1	2	3	4
18. Durante las prácticas, la actividad del futuro profesor debe circunscribirse al marco del aula	1	2	3	4
19. La experiencia de prácticas es esencial para que el futuro profesor vaya construyendo su conocimiento personal acerca de la enseñanza	1	2	3	4
20. Los colegios deberían ser lugares estimulantes para el intercambio profesional y el apoyo continuado entre docentes expertos, principiantes y aprendices de profesor	1	2	3	4
21. La principal responsabilidad del supervisor es hacer que los seminarios de prácticas sean un lugar de debate y de reflexión colectiva	1	2	3	4
22. Existe una falta de conexión entre el programa académico que se imparte en la Universidad y el prácticum que se desarrolla en las escuelas	1	2	3	4



23. Las prácticas son útiles para que el aspirante a profesor aprenda a: - Aplicar su conocimiento y habilidades a situaciones reales - Desarrollar competencias participando en experiencias concretas - Incrementar su repertorio de intuiciones desde la práctica - Valorar su nivel de compromiso con la carrera - Resolver intuitivamente (sin el concurso del razonamiento) los problemas de la enseñanza de clase	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
24. La estructura ideal de prácticum sería aquella que lo presenta como un único período extenso (de seis meses a un año de duración) al final de la carrera	1	2	3	4
25. El tutor debe estimular al futuro profesor para que haga propuestas de trabajo y sugerencias que mejoren el desarrollo de la clase	1	2	3	4
26. Las prácticas de enseñanza son una mera aplicación a las situaciones reales del aula de los conocimientos teóricos previamente adquiridos en la Facultad	1	2	3	4
27. En los seminarios de prácticas, el supervisor ha de ayudar al futuro profesor a examinar y cuestionar las creencias, presupuestos y prejuicios que tiene de sí mismo y de la enseñanza	1	2	3	4
28. El tutor y el supervisor del prácticum deben ayudar a crear en el estudiante de Magisterio un fuerte sentimiento de ser 'aprendiz a lo largo de toda su vida profesional'	1	2	3	4
29. Para que el período de prácticas sea verdaderamente formativo es necesario que exista una fuerte implicación profesional de las personas participantes: estudiantes de profesorado, tutores de los colegios y supervisores de la Universidad	1	2	3	4
30. Durante las prácticas, el futuro profesor ha de iniciarse en la toma de notas de campo y elaborar narraciones de las situaciones observadas en el aula	1	2	3	4
31. Durante el prácticum, el futuro profesor debe realizar tareas burocráticas	1	2	3	4
32. Durante las prácticas, el futuro profesor debe analizar e interpretar el modelo didáctico que el maestro desarrolla en el aula	1	2	3	4
33. Durante las prácticas, el futuro profesor debe aprender a tomar decisiones	1	2	3	4
34. Durante las prácticas, el futuro profesor debe participar en todas las fases de construcción, desarrollo y evaluación del currículo	1	2	3	4
35. La escuela juega un activo e importante papel en la formación del futuro profesor	1	2	3	4
36. Durante las prácticas, el futuro profesor debe aprender a dominar habilidades técnicas, interpersonales e intelectuales de enseñanza	1	2	3	4
37. El futuro profesor, durante el prácticum, debe dar respuesta a problemas complejos e inusuales que no se resuelven mediante fórmulas mecánicas	1	2	3	4
38. Durante las prácticas, el futuro profesor debe aprender a transformar la materia, haciéndola fácilmente asequible a los alumnos	1	2	3	4
39. Durante las prácticas, el futuro profesor ha de aprender a dominar los principales aspectos de la instrucción y la gestión de la clase	1	2	3	4
40. Durante las prácticas, el futuro profesor ha de tener la oportunidad de experimentar la enseñanza colaborativa con grupos de profesores de la escuela	1	2	3	4
41. Durante las prácticas, la conducta del futuro profesor en clase está guiada por sus conocimientos y creencias acerca de la enseñanza	1	2	3	4
42. El período de prácticum es fundamental para aprender a enseñar	1	2	3	4
43. El futuro profesor necesita apoyo y guía profesional para relacionar la teoría y la práctica durante su experiencia de prácticum	1	2	3	4

44. El futuro profesor, durante el prácticum, ha de tener la oportunidad de analizar (a través de observaciones, grabaciones u otros medios) la práctica profesional de docentes expertos	1	2	3	4
45. Durante las prácticas, las creencias que el futuro profesor posee acerca de la enseñanza eficaz influyen en su toma de decisiones en el aula	1	2	3	4
46. El futuro profesor, en el período de prácticas, deberá enseñar actitudes y valores	1	2	3	4
47. La experiencia de prácticas ayuda al futuro profesor a analizar críticamente y redefinir sus creencias y concepciones sobre la enseñanza	1	2	3	4
48. El aprendiz de profesor, durante las prácticas, debe aprender cómo se mantiene una comunicación fluida y constante con los padres de los alumnos	1	2	3	4
49. Los diarios de prácticas son una herramienta reflexiva y formativa	1	2	3	4
50. El futuro profesor deberá enseñar comportamientos autónomos y reflexivos durante las prácticas	1	2	3	4
51. La figura del supervisor es una pieza central en el proceso de aprender a enseñar durante las prácticas	1	2	3	4
52. El futuro profesor, durante el prácticum, debería aprender a evaluar las necesidades educativas personales de los alumnos a su cargo	1	2	3	4
53. El aprendiz de profesor, en la etapa de prácticas, debe usar con los alumnos métodos de trabajos en equipo	1	2	3	4
54. El futuro profesor debe desarrollar, durante las prácticas, su capacidad innovadora y abordar las actividades de manera creativa	1	2	3	4
55. El futuro profesor debe aplicar técnicas de aprendizaje colaborativo durante las prácticas	1	2	3	4
56. Aprender a enseñar durante el prácticum supone el aprendizaje de ciertos trucos, costumbres y rutinas del oficio	1	2	3	4
57. En la etapa de prácticum se dota a los futuros docentes de la preparación y cualificación necesarias para llevar a cabo las tareas profesionales que le son propias	1	2	3	4
58. Las preocupaciones del futuro profesor, antes o durante el transcurso de las prácticas, son: - Establecer una relación de cercanía con el tutor y el supervisor - Integrarse en la dinámica del aula y del centro - Dominar la materia que le corresponde - Mantener la disciplina en clase - Tratar las diferencias individuales - Evaluar el trabajo del alumno - Establecer relaciones con los padres	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
59. El prácticum proporciona al estudiante de profesorado una experiencia de aprendizaje positiva	1	2	3	4
60. Durante las prácticas, el tutor del colegio debe actuar como guía en el proceso de socialización profesional (proceso de aprendizaje de la cultura propia de la profesión de la enseñanza) de los estudiantes de profesorado	1	2	3	4
61. El tutor de prácticas debe demostrar tacto y sensibilidad ante las necesidades y sentimientos del futuro profesor	1	2	3	4
62. El prácticum proporciona al aprendiz de profesor modelos innovadores de gestión del aula	1	2	3	4
63. El futuro profesor debe elaborar una memoria final de su experiencia de prácticas	1	2	3	4



64. El supervisor debe orientar al futuro profesor sobre la elaboración de su proyecto personal de prácticas y la redacción de la memoria final	1	2	3	4
65. El futuro profesor, durante las prácticas, ha de tomar una parte activa en el proceso de aprender a enseñar	1	2	3	4
66. El prácticum ayuda al futuro profesor a entender la enseñanza como una práctica reflexiva	1	2	3	4
67. El prácticum posee un fuerte componente evaluativo (calificaciones del tutor y del supervisor) que dificulta el proceso de aprendizaje del futuro profesor	1	2	3	4
68. El aprendizaje de las rutinas de clase durante el prácticum permitiría al futuro profesor reducir la complejidad de las tareas de la enseñanza	1	2	3	4
69. En las prácticas el futuro profesor ha de disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes	1	2	3	4
70. El seguimiento del prácticum por el supervisor de la Universidad mejora la calidad del trabajo realizado por los aprendices de profesor	1	2	3	4
71. La Universidad juega un activo e importante papel en la formación del futuro profesor	1	2	3	4
72. Lo ideal sería que el prácticum estuviera estructurado en períodos cortos distribuidos a lo largo de la carrera	1	2	3	4
73. El contexto escolar influye en las acciones y en el conocimiento y creencias que los futuros profesores llevan consigo a las prácticas	1	2	3	4
74. El futuro profesor, durante el prácticum, ha de analizar las normas, actitudes, valores e intereses que conforman la cultura del centro	1	2	3	4
75. El prácticum ayuda a articular las visiones de los futuros profesores acerca de lo que es un buen ejercicio profesional	1	2	3	4
76. El supervisor de la Universidad debería visitar la escuela con frecuencia para observar al futuro profesor y dialogar e intercambiar impresiones con el tutor	1	2	3	4
77. El prácticum ayuda al futuro profesor a entender la enseñanza como una práctica colaborativa	1	2	3	4
78. La experiencia de las prácticas influye notablemente en la imagen que el futuro profesor tiene acerca de los docentes	1	2	3	4
79. La evaluación del aprendizaje práctico de los futuros profesores debe proporcionarles información continua sobre su crecimiento profesional y sobre las lagunas que se detecten en su aprendizaje	1	2	3	4
80. Aprender a enseñar durante el prácticum consiste en imitar lo que el profesor hace en el aula	1	2	3	4
81. En el transcurso del prácticum, el futuro profesor ha de aprender a usar un lenguaje cuidado, claro y adecuado para hacerse entender por los alumnos	1	2	3	4
82. El futuro profesor ha de ser un aprendiz reflexivo, crítico e investigador en el aula durante su experiencia de prácticas	1	2	3	4
83. El conocimiento adquirido en los cursos de la universidad no es útil para afrontar los problemas de la enseñanza durante el período de prácticas	1	2	3	4
84. El análisis de estudios de caso permite identificar y reestructurar las creencias erróneas que sobre la enseñanza práctica posee el futuro profesor	1	2	3	4
85. El futuro profesor, durante el prácticum, debe elaborar un diario reflexivo	1	2	3	4
86. En el prácticum ha de existir un rico diálogo profesional entre el tutor del colegio, el supervisor de la Universidad y el futuro profesor	1	2	3	4
87. El prácticum debe ayudar a los futuros profesores a reflexionar sobre su trabajo profesional y a examinar su práctica con los demás compañeros	1	2	3	4

88. El aprendiz de profesor, durante el prácticum, debe aprender a motivar y estimular el intelecto de los alumnos	1	2	3	4
89. El seminario de prácticas sirve para profundizar en temas específicos y solucionar problemas reales, planteados en las prácticas	1	2	3	4
90. El tutor ha de ayudar al futuro profesor a aplicar reflexivamente los conocimientos teóricos adquiridos en la Universidad a la realidad del aula	1	2	3	4
91. El aprendizaje reflexivo a través de casos ayuda al futuro profesor a conectar la teoría y la práctica durante la realización del prácticum	1	2	3	4
92. El aprendiz de profesor ha de tener la oportunidad de conocer distintos tipos de centros y actuaciones docentes durante el prácticum	1	2	3	4
93. Durante las prácticas, el futuro profesor debe intervenir en todas las tareas que desarrollan los docentes en el aula	1	2	3	4
94. Las teorías educativas fruto de la investigación proporcionan al futuro profesor una guía segura para su práctica de la enseñanza	1	2	3	4
95. Los créditos prácticos de las asignaturas que se imparten en la facultad proporciona una visión demasiado simple de la enseñanza en el aula	1	2	3	4
96. El prácticum proporciona al aprendiz de profesor modelos innovadores de comunicación didáctica	1	2	3	4
97. Las prácticas son una buena oportunidad para demostrar habilidades, encontrarse con la profesión y vivir las primeras experiencias profesionales	1	2	3	4
98. En la formación práctica del aprendiz de profesor: - Se oferta poca variedad de experiencias de enseñanza - Existe el suficiente apoyo de los tutores en los colegios - Existe poca implicación de los supervisores de la universidad - Existe una buena coordinación entre tutores y supervisores	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4

María José Latorre Medina
es Doctora en Pedagogía
Profesora Contratada Doctora de la Universidad de Granada
mjlator@ugr.es

Francisco Javier Blanco Encomienda
Licenciado en Administración y Dirección de Empresas
Profesor Ayudante de la Universidad de Granada
jble@ugr.es