



Análisis de las Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Valencia. Propuestas de formación.

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Elena López Luján

Dirigida por:

Juan Escámez Sánchez

**ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS
DOCENTES DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA CIUDAD
DE VALENCIA.**

Propuestas de Formación

INDICE

INTRODUCCIÓN. EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

| | |
|---|----|
| 0.1.- Justificación de la elección del tema | 7 |
| 0.2.- Formulación de objetivos e hipótesis | 9 |
| 0.3.- Procedimiento general para la elaboración de la Tesis | 11 |
| 0.4.- A modo de resumen: la lógica de la Tesis | 16 |

PRIMERA PARTE: EL MARCO TEÓRICO

Capítulo 1.- Las Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria 19

| | |
|--|----|
| 1.0.- Introducción | 21 |
| 1.1.- Definición de competencia docente | 27 |
| 1.2.- Distintas clasificaciones de las competencias docentes del profesorado | 36 |
| 1.3.- El sujeto de la educación: Características psico-evolutivas de los alumnos de Educación Primaria | 58 |
| 1.3.1.- Desarrollo cognitivo | 58 |
| 1.3.2.- Desarrollo motor | 63 |
| 1.3.3.- Desarrollo del lenguaje | 64 |
| 1.3.4.- Desarrollo social | 68 |
| 1.3.5.- Desarrollo emocional | 69 |
| 1.4.- Dimensiones-Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria | 71 |
| 1.4.1.- Competencias del SABER. | 73 |
| 1.4.2.- Competencias del SABER SER DOCENTE. | 73 |
| 1.4.3.- Competencias del SABER HACER PEDAGÓGICO. | 74 |
| 1.4.4.- Competencias del SABER ESTAR. | 75 |
| 1.5.- A modo de resumen | 76 |

Capítulo 2.- La Teoría de la Acción Planificada de Ajzen y Fishbein 79

| | |
|--|----|
| 2.1.- Introducción | 81 |
| 2.2.- ¿Por qué medir las percepciones del profesorado acerca de sus propias competencias docentes? | 81 |
| 2.3.- La Teoría de la Acción Razonada o Planificada | 85 |
| 2.4.- La evaluación de las actitudes | 91 |
| 2.5.- A modo de resumen | 93 |

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA

| | |
|--|-----|
| Capítulo 3.- El Cuestionario-escala | 97 |
| 3.0.- Introducción: el Diseño metodológico de la investigación | 99 |
| 3.1.- Objetivos e Hipótesis de la investigación | 100 |
| 3.2.- El proceso de elaboración del Cuestionario-escala | 102 |
| 3.2.1.- Grupos de discusión | 103 |
| 3.2.2.- Formulación de los ítems | 108 |
| 3.3.- Validación del Cuestionario-escala | 109 |
| 3.3.1.- Fiabilidad y validez de Cuestionario-escala | 124 |
| 3.4.- Cuestionario-escala definitivo | 139 |
| 3.5.- A modo de resumen | 141 |

TERCERA PARTE: ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

| | |
|---|-----|
| Capítulo 4. Análisis y discusión de los resultados | 145 |
| 4.0.- Introducción | 147 |
| 4.1.- Descripción de la muestra | 148 |
| 4.2.- Análisis descriptivo de las Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria | 151 |
| 4.2.1.- Las Creencias-convicciones del profesorado de Educación Primaria | 154 |
| 4.2.1.1.- Análisis de los datos | 154 |
| 4.2.1.2.- Comentario y discusión de los resultados | 155 |
| 4.2.2.- Las Actitudes del profesorado de Educación Primaria | 160 |
| 4.2.2.1.- Análisis de los datos | 160 |
| 4.2.2.2.- Comentario y discusión de los resultados | 161 |
| 4.2.3.- Las Habilidades del profesorado de Educación Primaria | 165 |
| 4.2.3.1.- Análisis de los datos | 165 |
| 4.2.3.2.- Comentario y discusión de los resultados | 167 |
| 4.2.4.- Las Normas subjetivas del profesorado de Educación Primaria | 170 |
| 4.2.4.1.- Análisis de los datos | 170 |
| 4.2.4.2.- Comentario y discusión de los resultados | 171 |
| 4.2.5.- Las Intenciones de conducta del profesorado de Educación Primaria | 174 |
| 4.2.5.1.- Análisis de los datos | 174 |
| 4.2.5.2.- Comentario y discusión de los resultados | 175 |

| | |
|--|-----|
| 4.2.6.- Las Conductas del profesorado de Educación Primaria | 178 |
| 4.2.6.1.- Análisis de los datos | 178 |
| 4.2.6.2.- Comentario y discusión de los resultados | 179 |
| 4.3- Análisis Comparado de las Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria | 182 |
| 4.3.1.- Creencias-convicciones del profesorado de Educación Primaria en función del Sexo, Tipo de centro, Edad, Experiencia docente y Si tienes hijos | 184 |
| 4.3.1.1.- Análisis de los datos. Comentario y discusión de los resultados | 184 |
| 4.3.2.- Actitudes del profesorado de Educación Primaria en función del Sexo, Tipo de centro, Edad, Experiencia docente y Si tienes hijos | 189 |
| 4.3.2.1.- Análisis de los datos. Comentario y discusión de los resultados | 189 |
| 4.3.3.- Habilidades del profesorado de Educación Primaria en función del Sexo, Tipo de centro, Edad, Experiencia docente y Si tienes hijos | 195 |
| 4.3.3.1.- Análisis de los datos. Comentario y discusión de los resultados | 195 |
| 4.3.4.- Normas subjetivas del profesorado de Educación Primaria en función del Sexo, Tipo de centro, Edad, Experiencia docente y Si tienes hijos | 204 |
| 4.3.4.1.- Análisis de los datos. Comentario y discusión de los resultados | 204 |
| 4.3.5.- Intenciones de conducta del profesorado de Educación Primaria en función del Sexo, Tipo de centro, Edad, Experiencia docente y Si tienes hijos | 208 |
| 4.3.5.1.- Análisis de los datos. Comentario y discusión de los resultados | 208 |
| 4.3.6.- Conducta del profesorado de Educación Primaria en función del Sexo, Tipo de centro, Edad, Experiencia docente y Si tienes hijos | 211 |
| 4.3.6.1.- Análisis de los datos. Comentario y discusión de los resultados | |
| 4.4.- A modo de resumen | 220 |

CUARTA PARTE: PROPUESTA DE MEJORA EN LA FORMACION DOCENTE

Capítulo 5. Propuesta de Mejora en la Formación de competencias docentes para el profesorado de Educación Primaria

| | |
|--|-----|
| 5.0.- Introducción | 225 |
| 5.1.- Propuestas de mejora en la Formación del profesorado | 229 |
| 5.1.1.- Resolución de conflictos | 229 |
| 5.1.2.- La metodología: activa, participativa y divertida | 233 |
| 5.1.3.- Técnicas e instrumentos de Evaluación | 237 |
| 5.1.4.- La atención a la diversidad | 241 |

| | |
|---|-----|
| 5.1.5.- Trabajo en equipo: Creación de redes aprendizaje | 245 |
| 5.2.- Características generales del Programa de Formación del profesorado de Educación Primaria | 249 |
| 5.2.1.- Estrategias metodológicas | 249 |
| 5.2.2.- Agrupamientos | 249 |
| 5.2.3.- Recursos, materiales | 250 |
| 5.2.4.- Temporalización | 250 |
| 5.2.5.- Estrategias de evaluación y de recogida de datos | 250 |
| 5.3.- Propuestas de Formación complementaria para el profesorado de Educación Primaria | 253 |
| 5.3.1.- Educación emocional | 255 |
| 5.3.2.- Ambientes de aprendizaje: la importancia del aula | 259 |
| 5.3.3.- Fomentar la práctica reflexiva | 263 |
| 5.3.4.- Neuropedagogía | 267 |
| 5.4.- A modo de resumen | 270 |

QUINTA PARTE: CONCLUSIONES, LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN, REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Conclusiones | 273 |
| Líneas futuras de investigación | 285 |
| Referencias bibliográficas | 289 |
| Anexos | 309 |

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema general del procedimiento a seguir en la investigación.

Figura 2. Teoría de la Acción Planificada.

Figura 3. Los Factores y la Teoría de la Acción Planificada

Figura 4. Creencias-convicciones del profesorado de Educación Primaria

Figura 5. Actitudes del profesorado de Educación Primaria

Figura 6. Habilidades del profesorado de Educación Primaria

Figura 7. Normas subjetivas del profesorado de Educación Primaria

Figura 8. Intenciones de conducta del profesorado de Educación Primaria

Figura 9. Conductas del profesorado de Educación Primaria

Figura 10. Perfil de los docentes en función de las variables analizadas

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Conceptos similares al término Competencia. Clarificación conceptual

Tabla 2. Guion Grupo de Discusión

Tabla 3. Perfil de los expertos/as

Tabla 4. Listado de proposiciones a valorar por los expertos/as

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de cada ítem según la valoración de los expertos/as

Tabla 6. Coeficiente de variación de cada ítem según valoración de los expertos/as

Tabla 7. Comentarios de los expertos/as al listado de ítems

Tabla 8. Ítems eliminados o reformulados a partir de los juicios de los expertos/as

Tabla 9. Cuestionario-escala piloto

Tabla 10. Valores para el α de Cronbach

Tabla 11. Estadísticas de fiabilidad

Tabla 12. Estadísticas de total de elemento

Tabla 13. Estadísticas de fiabilidad

Tabla 14. Prueba KMO y Bartlett

Tabla 15. Matriz de componentes principales

Tabla 16. Matriz de componente rotado de 60 ítems

Tabla 17. Varianza total explicada

Tabla 18. Nombre de los factores, atendiendo al criterio de la validez del Cuestionario-escala según la Teoría de la Acción Planificada

Tabla 19. Estadísticas de fiabilidad de los diferentes Factores

Tabla 20. Conversión de ítems del Cuestionario-piloto al Cuestionario definitivo

Tabla 21. Cuestionario-escala sobre Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria

Tabla 22. Dimensiones Cuestionario-escala definitivo

Tabla 23. Dimensiones Creencias-convicciones del profesorado de Educación Primaria

Tabla 24. Estadísticos Dimensión Creencias-convicciones del profesorado

Tabla 25. Dimensiones Actitudes del profesorado de Educación Primaria

Tabla 26. Estadísticos Dimensión Actitudes del profesorado

Tabla 27. Dimensiones Habilidades del profesorado de Educación Primaria

Tabla 28. Estadísticos Dimensión Habilidades del profesorado

Tabla 29. Dimensiones Normas subjetivas del profesorado de Educación Primaria

Tabla 30. Estadísticos Dimensión Normas subjetivas del profesorado

Tabla 31. Dimensiones Intenciones de conducta del profesorado de Educación Primaria

Tabla 32. Estadísticos Dimensión Intenciones de conducta del profesorado

Tabla 33. Dimensiones Conductas del profesorado de Educación Primaria

Tabla 34. Estadísticos Dimensión Conductas del profesorado

Tabla 35. Relación ítem 48 con Sexo de los docentes

Tabla 36. Relación ítem 53 con Sexo de los docentes

Tabla 37. Relación ítem 6 con la Edad de los docentes

Tabla 38. Relación ítem 6 con la Experiencia docente

Tabla 39. Relación ítem 47 con la Experiencia docente

Tabla 40. Relación ítem 5 con Tipo de centro
 Tabla 41. Relación ítem 24 con Sexo de los docentes
 Tabla 42. Relación ítem 24 con Tipo de centro
 Tabla 43. Relación ítem 34 con Sexo de los docentes
 Tabla 44. Relación ítem 34 con la Experiencia docente
 Tabla 45. Relación ítem 34 con Tienes hijos
 Tabla 46. Relación ítem 44 con Tipo de centro
 Tabla 47. Relación ítem 58 con la Edad de los docentes
 Tabla 48. Relación ítem 15 con Tipo de centro
 Tabla 49. Relación ítem 26 con el Sexo de los docentes
 Tabla 50. Relación ítem 57 con el Sexo de los docentes
 Tabla 51. Relación ítem 36 con el Sexo de los docentes
 Tabla 52. Relación ítem 27 con el Sexo de los docentes
 Tabla 53. Relación ítem 56 con el Sexo de los docentes
 Tabla 54. Relación ítem 56 con la Edad de los docentes
 Tabla 55. Relación ítem 56 con la Experiencia de los docentes
 Tabla 56. Relación ítem 56 con Si tienes hijos
 Tabla 57. Relación ítem 32 con el Sexo de los docentes
 Tabla 58. Relación ítem 33 con el Sexo de los docentes
 Tabla 59. Relación ítem 55 con el Sexo de los docentes
 Tabla 60. Relación ítem 18 con la Edad de los docentes
 Tabla 61. Relación ítem 18 con la Experiencia de los docentes
 Tabla 62. Relación ítem 31 con la Experiencia de los docentes
 Tabla 63. Relación ítem 43 con Si tienes hijos
 Tabla 64. Relación ítem 10 con la Edad de los docentes
 Tabla 65. Relación ítem 10 con la Experiencia profesional
 Tabla 66. Relación ítem 21 con la Edad de los docentes
 Tabla 67. Relación ítem 21 con la Experiencia profesional
 Tabla 68. Relación ítem 21 con si tienes hijos
 Tabla 69. Relación ítem 39 con la Edad de los docentes
 Tabla 70. Relación ítem 19 con el Sexo de los docentes
 Tabla 71. Relación ítem 51 con el Sexo de los docentes
 Tabla 72. Relación ítem 9 con la Edad de los docentes
 Tabla 73. Relación ítem 23 con la Edad de los docentes
 Tabla 74. Relación ítem 54 con el Sexo de los docentes
 Tabla 75. Relación ítem 54 con Tipo de centro
 Tabla 76. Relación ítem 1 con la Edad de los docentes
 Tabla 77. Relación ítem 1 con la Experiencia profesional
 Tabla 78. Relación ítem 1 con Si tienen hijos
 Tabla 79. Relación ítem 2 con la Edad de los docentes
 Tabla 80. Relación ítem 2 con la Experiencia profesional
 Tabla 81. Relación ítem 2 con Si tienen hijos
 Tabla 82. Relación ítem 8 con la Edad de los docentes
 Tabla 83. Relación ítem 8 con la Experiencia profesional
 Tabla 84. Relación ítem 8 con Sí tienes hijos
 Tabla 85. Relación ítem 14 con la Edad de los docentes
 Tabla 86. Relación ítem 14 con la Experiencia profesional
 Tabla 87. Relación ítem 49 con Sí tienes hijos

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Competencias docentes Frabboni
 Cuadro 2. Competencias docentes Zabalza
 Cuadro 3. Competencias docentes Day

- Cuadro 4. Competencias docentes Galvis
- Cuadro 5. Competencias docentes Comisión Europea
- Cuadro 6. Competencias docentes Orden ECI/3857/2007
- Cuadro 7. Competencias docentes Proyecto Tuning
- Cuadro 8. Competencias docentes Pesquero et al.
- Cuadro 9. Competencias docentes International Step by Step Association
- Cuadro 10. Competencias docentes Coronado
- Cuadro 11. Competencias docentes Casero
- Cuadro 12. Competencias docentes Perrenoud
- Cuadro 13. Competencias docentes van Manen
- Cuadro 14. Competencias docentes Armengol et al.
- Cuadro 15. Competencias docentes Novoa
- Cuadro 16. Competencias docentes Apple
- Cuadro 17. Competencias docentes Gairín
- Cuadro 18: Funciones del maestro Gairín
- Cuadro 19: Competencias específicas de los docentes Gairín
- Cuadro 20. Competencias docentes Hammerness, van Tartwijk y Snoek
- Cuadro 21. Competencias docentes Barceló, López-Gómez y Camilli
- Cuadro 22. Competencias docentes Zabalza y Zabalza
- Cuadro 23. Competencias docentes Merino, Cortón y Cortón
- Cuadro 24. Competencias docentes Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León
- Cuadro 25. Competencias docentes Hargreaves y Fullan
- Cuadro 26. Competencias docentes Valdemoros y Lucas
- Cuadro 27. Competencias docentes Marina, Pellicer y Manso
- Cuadro 28. Competencias docentes Fernández, Rodríguez y Fernández
- Cuadro 29. Competencias docentes Pring
- Cuadro 30. Competencias docentes López-Luján
- Cuadro 31. Competencias docentes Meirieu
- Cuadro 32. Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria

INDICE DE GRÁFICOS

- Gráfico 1. Porcentajes de profesores participantes en función del Sexo, Tipo de centro o Si tienen hijos
- Gráfico 2. Porcentajes de profesores participantes en función de la Edad y de la Experiencia docente

INDICE DE ANEXOS

- Anexo 1. Cuestionario-escala piloto sobre Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria
- Anexo 2. Cuestionario-escala sobre Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria
- Anexo 3. Tabla-Resumen Competencias docentes

AGRADECIMIENTOS

No puedo cerrar este capítulo de mi vida sin dedicar unas palabras a aquellas personas que directa o indirectamente me han acompañado en el camino.

Gracias a mis alumnos, los que año tras año pasan dejando huella, enseñándome que puedo descubrirme cada día. Ellos, los futuros maestros, son el pilar sobre el que se sustenta esta Tesis Doctoral. Querer conocer las competencias de nuestros docentes, con sus fortalezas y también sus debilidades, no tiene otra razón de ser que la de querer ayudar a mejorar el proceso formativo de los que todavía se encuentran en formación inicial.

Por supuesto, agradecer a mis compañeros, a los profesores que me rodean en mi Departamento y en mi Facultad, porque ellos son fuente de inspiración, ejemplo de conocimiento y de saber hacer y, sin duda, un espejo en el que mirarse y del que aprender.

Gracias a mi familia, sin ella nada tendría sentido, ya que cada una de las personas que la forman son el apoyo emocional que se necesita para crecer personalmente. Me dan la estabilidad necesaria para caminar por la vida, para ser resiliente y para encontrar en cada día el verdadero sentido de la Felicidad. Sin quitarle importancia a ninguno de los miembros que la forman, mención especial a mi madre, por luchar por y para mí, por ofrecerme todo lo que estaba a su alcance y por sentirse orgullosa de mis éxitos. Y a Laura y a Rocío, sin duda el amor más sincero, puro y real, mis hijas, las que me recuerdan cada día lo importante que es un niño y lo fuerte y vulnerable que puede llegar a ser al mismo tiempo. Por ellas, sobre todo, pensando en lo que están recibiendo -o no- en su camino escolar, va dedicado el esfuerzo de esta Tesis.

Al Dr. Juan Escámez, al que tuve el honor de conocer ya hace muchos años y disfrutar de él como profesor en mi carrera de Pedagogía. Gran maestro que de la mano del diálogo y la reflexión hacía que cada una de sus clases de Filosofía de la Educación fuesen garantía de aprendizaje y de crecimiento personal. Y la vida me lo quiso poner de nuevo en el camino. Él ha sido quien le ha puesto a esta Tesis la sabiduría, el conocimiento y la experiencia. Sin el profesor Juan Escámez este trabajo no hubiese salido adelante. De corazón a ti Juan y al pilar fundamental de tu vida, Rosa: gracias por todo.

Y quiero terminar haciendo referencia a Roberto, profesor y compañero. Sin la estabilidad que aportaste a mi vida yo no hubiese sido la persona que soy, incluso igual no estaría dedicándome a la docencia universitaria ni presentando esta Tesis Doctoral. Gracias por darme el apoyo

suficiente para creer en mí, en mis posibilidades y capacidades y en convertir lo que creía que eran debilidades en fortalezas. Hemos compartido un camino juntos y aunque este último no es el más importante a nivel personal, sí que lo es a nivel profesional: Gracias por la seguridad, el apoyo, por el esfuerzo constante. Sin duda, desde la admiración más bonita hacia el docente, la complicidad más grande a la persona con la que camino de la mano por la vida.

A todos... GRACIAS.

INTRODUCCIÓN.

El proceso de la Investigación

0.1.- Justificación de la elección del tema

Son muchos los trabajos e investigaciones que sitúan al docente como un factor de fuerte impacto -junto con los alumnos- del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal es así, que estudios de carácter internacional, como por ejemplo el Informe Mckinsey (Barber y Mourshed, 2008; Mourshed, Chijioke y Barber, 2012), califican al docente como el instrumento clave en el éxito educativo y académico de los estudiantes. Otras investigaciones ponen el acento de la calidad educativa, no tanto en los recursos materiales, instalaciones, ratio profesor-alumno, ..., sino fundamentalmente en la capacidad de los propios maestros para gestionar el aprendizaje, el aula y las relaciones personales y emocionales que se generan en el proceso educativo (Hattie, 2017).

Es por ello, que el análisis y la formación de las competencias docentes del profesorado es un objetivo prioritario de las políticas educativas de los diferentes países y un tema recurrente en las investigaciones educativas (OCDE, 2015; Cebrián y Junyet, 2014; Valdemoros y Lucas, 2014). En ese sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015) establecía, en su Informe *Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posible las reformas*, tres líneas de actuación preferente para la mejora de la calidad escolar: 1.- Definir claramente los estándares de calidad para el profesorado (Competencias docentes); 2.- Reforzar la formación inicial (Propuestas de formación); y 3.- Establecer y desarrollar una carrera profesional para los profesores. En términos similares, en España el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte y el Consejo Escolar del Estado (MECD y CCE, 2015) elaboraban, en su *Informe 2015 sobre el estado del Sistema Educativo. Curso 2013-2014*, una serie de Recomendaciones para fortalecer la profesión docente, estableciendo la necesidad de: “Determinar un perfil de competencias profesionales del profesorado;” Adaptar la formación a dicho perfil; y Establecer una carrera profesional.

Como se puede deducir de ambos Informes, el análisis de las competencias también tiene implicaciones, necesariamente, en los planes de estudio de la formación inicial de los docentes – Grados de Magisterio de Educación Infantil o Educación Primaria y/o Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional-, así como en la

planificación de la formación continua de los profesores en ejercicio. La formación del docente basada en competencias es, actualmente, un tema de interés permanente y uno de los puntos sensibles de los sistemas educativos (Prats, 2016).

Por todo lo anterior, la elección del tema de esta Tesis Doctoral nace de una inquietud y de una preocupación constante, como profesora universitaria encargada de la formación de nuevos maestros de Educación Primaria, de si realmente estamos formando desde nuestras aulas universitarias a docentes con las competencias necesarias para el correcto desempeño de su profesión. Philippe Perrenoud (2006, p. 12), cuando habla acerca del oficio de maestro, plantea una reflexión que comparto: “hay maestros que no forman, sea también porque ejercen con desinterés su oficio, o por cualquier otra razón. Y del mismo modo, tampoco quieren aprender y se contentan con repetir los gestos del oficio mientras mantienen la mente en otra parte.” Ser maestro requiere el reinventarse cada día, requiere una formación permanente que prepare para hacer frente a las nuevas demandas sociales, que exigen resultados y, para ello, los docentes deben de disponer de nuevas competencias, habilidades, conocimientos, valores y comportamientos para poder responder a todos estos desafíos del siglo XXI (Sanz y López-Luján, 2019).

Hace ya algunos años, nuestro equipo de investigación, en palabras del profesor Escámez, Director de esta Tesis Doctoral, afirmaba que nos encontrábamos en un momento clave en cuanto a la formación de los docentes. Ese momento clave continúa vigente hoy en día: “La mayoría de los docentes cree estar suficientemente formado mientras la realidad parece mostrar deficiencias en sus competencias profesionales que, o no van acompañadas de un cambio de valores y actitudes, o no reflejan un comportamiento profesional responsable. Si tales percepciones están fundamentadas, como parece en muchos casos, se abre un camino interesante para hacer propuestas formativas tanto en el escenario de las políticas educativas como en el escenario pedagógico” (González-Bertolín y otros, 2011, p. 28).

Aquella reflexión da sentido y justificación al tema y alcance de esta Tesis Doctoral. Por tanto, nos alienta a diagnosticar si la propia percepción de los docentes en cuanto a sus competencias profesionales responde a las exigencias y necesidades de la sociedad actual. Y de esta manera, si

existen lagunas y deficiencias en la formación del profesorado de Educación Primaria, estas deben detectarse, pero para ello, primero debemos plantearnos cuáles deben ser las competencias que debe poseer un maestro de Educación Primaria, es decir, definir su perfil, para luego analizar esas deficiencias. Y el último paso, como nos animaba la reflexión del profesor Escámez es emprender el “camino interesante” de plantear propuestas formativas y pedagógicas con el fin de mejorar la calidad de la educación, la formación de los docentes y sus prácticas educativas.

Esta Tesis Doctoral pretende tomar el guante de aquella reflexión e intenta dar respuesta a los desafíos que nos planteaba. El conocimiento de lo que es un docente competente es el paso primero para poder discernir si los docentes de Educación Primaria de la ciudad de Valencia son o no son competentes. Solo después de esto podremos elaborar una serie de propuestas de formación continua para el profesorado.

0.2.- Formulación de objetivos e hipótesis

Pregunta de la investigación

Cualquier Tesis Doctoral tiene como objetivo fundamental describir y analizar la realidad en torno a la temática estudiada con el objeto de elaborar propuestas de mejora que reviertan en el avance del conocimiento o en la mejora de la sociedad. Se trata de plantear una serie de interrogantes en torno a una cuestión no resuelta o desde un planteamiento distinto o en un contexto diferente. Por tanto, se parte de una problemática o de una preocupación personal y/o social. Esta Tesis quiere responder a las siguientes preguntas: ¿Con qué competencias profesionales se perciben los docentes de Educación Primaria de la ciudad de Valencia?, ¿Estas competencias percibidas son las adecuadas para educar a los alumnos de Educación Primaria hoy?

En función de estas preguntas nos proponemos llevar a cabo un diagnóstico de las percepciones de las competencias de los maestros de la ciudad de Valencia, realidad que no ha sido investigada hasta el momento, mediante el pase de un Cuestionario-escala elaborado a tal efecto. Se trata, en definitiva, de conocer cuáles son las percepciones en cuanto a los conocimientos, actitudes,

habilidades, valores y comportamientos del profesorado entorno a su quehacer educativo, es decir, su Saber, Saber Hacer y Saber Ser pedagógico.

Cuáles son los Objetivos de nuestra investigación

Para dar respuesta a estas preguntas de la investigación hemos formulado una serie de Objetivos, tanto Generales como Específicos, con el objeto de delimitar el campo de trabajo y fijar las metas a conseguir. Dentro de los Objetivos Generales destacan:

Objetivo General 1: Hacer un diagnóstico acerca de las propias percepciones sobre las competencias profesionales del profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Valencia.

Objetivo General 2: Elaborar una serie de propuestas de formación para mejorar las carencias y/o necesidades detectadas.

Para la consecución de estos Objetivos Generales se han establecido una serie de Objetivos Específicos, que quedan definidos de la siguiente manera:

Objetivo 1: Revisar el estado del conocimiento acerca de las competencias docentes del profesorado de Educación Primaria.

Objetivo 2: Describir las características psico-evolutivas de los alumnos de Educación Primaria, para adecuar las competencias docentes a los diferentes estadios psico-evolutivos del alumnado.

Objetivo 3: Construir un Cuestionario-escala *ad hoc* para evaluar las percepciones acerca de las competencias docentes del profesorado de Educación Primaria desde la Teoría de la Acción Planificada de Ajzen y Fishbein.

Objetivo 4: Analizar los resultados de las percepciones acerca de las Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Valencia, a través del pase del Cuestionario-escala elaborado a tal efecto, aplicando los estadísticos adecuados.

Objetivo 5: Presentar los datos y discutir los resultados obtenidos comparándolos con otras investigaciones similares sobre las competencias docentes del profesorado.

Cuáles son las Hipótesis de nuestra investigación

En relación con los Objetivos expuestos, esta Tesis también pretende corroborar o no unas Hipótesis que se encuentran dentro del imaginario pedagógico y/o social.

Hipótesis 1: A mayor formación pedagógica de los docentes, mayor implementación de metodologías activas y de procesos de innovación.

Hipótesis 2: Las maestras/os con hijos dan mayor importancia a la inteligencia emocional que aquellos que no los tienen.

Hipótesis 3: Las maestras tienen más desarrollada la inteligencia emocional que sus compañeros maestros.

Hipótesis 4: Los maestros/as jóvenes dan mayor importancia a las metodologías activas e innovadoras.

Hipótesis 5: Los maestros/as más mayores dan más importancia a los aspectos epistemológicos y disciplinares.

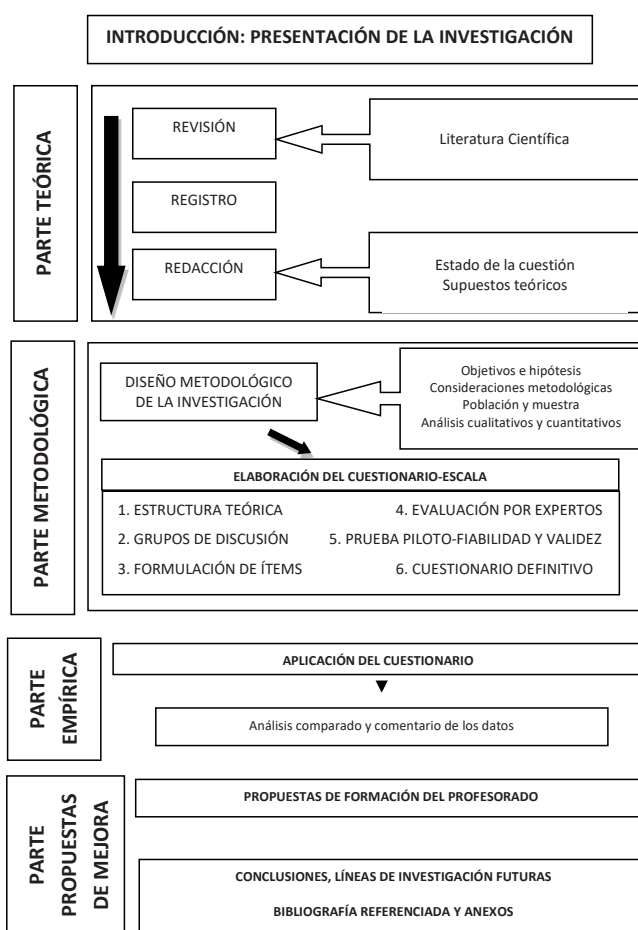
0.3.- Procedimiento general para la elaboración de la Tesis

Se pretende dar respuesta a una serie de interrogantes que marcan la línea de esta investigación: ¿con qué competencias profesionales se perciben los docentes de Educación Primaria de la ciudad de Valencia? ¿Estas competencias percibidas son las adecuadas para educar a los alumnos de Educación Primaria del hoy? ¿Existen lagunas o carencias en la formación del profesorado? ¿Qué formación docente puede facilitar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes? De esta manera, podremos hacer un diagnóstico de las competencias de los maestros de la ciudad de Valencia,

mediante el pase de un Cuestionario-escala elaborado a tal efecto, y conocer los conocimientos, actitudes, habilidades, valores y comportamientos del profesorado entorno a su quehacer educativo y, así, posteriormente, elaborar una propuesta de formación continua del profesorado.

Para responder a estos interrogantes, vamos seguir el siguiente esquema de investigación, donde quedan reflejados los tres bloques que estructuran la Tesis (Figura 1), para, posteriormente, describir las diferentes partes en las que queda estructurada.

Figura 1. Esquema general del procedimiento a seguir en la investigación.



Fuente: Elaboración propia

A) *PRIMERA PARTE: EL MARCO TEÓRICO.*

1) PRIMERA FASE. Revisión de la literatura de la investigación científica.

El pensamiento científico se crea a partir de los trabajos de otros autores que han investigado temáticas similares. La revisión de la literatura permite conocer el estado de la cuestión y abrir nuevas líneas de investigación aún no estudiadas. Por ese motivo, toda Tesis Doctoral debe nacer de una revisión bibliográfica que permita construir su objeto de estudio. El primer paso es la búsqueda de artículos en bases de datos y catálogos, mediante la introducción de ciertas palabras clave, como, por ejemplo: competencias docentes, cualidades del maestro, ... La búsqueda de artículos se ha realizado en el *Journal Citation Report* (JCR) y en el *Scimago Journal Report* (SJR), en el ámbito de la Educación. Tras esta primera búsqueda, mediante la técnica “Bola de nieve” hemos localizado y ampliado de manera considerable la bibliografía inicial.

2) SEGUNDA FASE. Registro de la bibliografía localizada.

Los artículos, libros, capítulos de libros e informes se han ido incorporando a un Fichero de forma progresiva, conforme se ha ido avanzando en el estudio. Todos estos materiales han sido trabajados de manera sistemática, elaborándose un bloc de fichas de lectura, clasificadas en función de las ideas clave de los diferentes autores.

3) TERCERA FASE. Redacción del estado de la cuestión y de los supuestos teóricos.

Con la información obtenida, analizada y trabajada, se ha elaborado el estado actual de la cuestión del conocimiento sobre las competencias docentes del profesorado de Educación Primaria y, posteriormente, se ha redactado el marco teórico de la investigación.

B) *SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA.*

4) CUARTA FASE. Diseño metodológico de la investigación.

Esta fase ha dado paso a la identificación de los Objetivos e Hipótesis que se han planteado; se han aclarado las cuestiones metodológicas (tipo de enfoque: cuantitativo, cualitativo, hermenéutico y comparado); delimitado la población de estudio, la técnica de muestreo, el tamaño y distribución de la muestra a la cual se aplicará el Cuestionario-escala.

5) QUINTA FASE. Elaboración del Cuestionario-escala.

Tras la búsqueda y análisis de los diferentes cuestionarios ya existentes en trabajos similares, se ha decidido elaborar un Cuestionario-escala propio, que dé respuesta a los objetivos planteados. Con la elaboración propia del Cuestionario-escala se garantiza que se mide aquello que realmente nos interesa en esta investigación.

En cuanto a la estructura teórica, nuestro estudio pretende medir la autopercepción de los propios docentes acerca de sus competencias profesionales, por lo que se ha decidido construir el instrumento basándonos en la Teoría de la Acción Razonada y/o Planificada de Ajzen y Fishbein (1975, 1980; Steinmetz, Knappstein, Ajzen, Schmidt, & Kabst, 2016), que parece la más adecuada como se argumentará posteriormente en la propia Tesis. Esta Teoría posibilita estudiar, de forma holística, la génesis del comportamiento específico de los individuos y de los grupos, delimitar el significado de actitud y su diferencia semántica de los otros términos que pertenecen a su área, medir la influencia de los diversos elementos en el comportamiento, detectar si los ítems están bien formulados así como proponer orientaciones para generar programas que produzcan cambios de conducta a nivel personal o grupal, si es necesario o conveniente.

De forma general, las investigaciones que hoy utilizan el modelo de Ajzen y Fishbein para la construcción de Cuestionarios, siguen el siguiente procedimiento: 1) Se conforman Grupos de Discusión representativos de la población a la que se aplica el Cuestionario-escala. De las interacciones dialógicas de sus miembros, se extraen proposiciones simples sobre el problema que se investiga; 2) Se pide a expertos –jueces- en el campo de estudio que valoren del 1 al 10 las diferentes proposiciones que se les presentan. A partir de sus calificaciones se obtiene la media aritmética. Los ítems con las puntuaciones más altas se mantienen y los de puntuación más baja se eliminan; 3) Se formulan los ítems tal como el modelo teórico prescribe; 4) Se aplica una prueba piloto a una población similar a la que se investiga; 5) Se depura el Cuestionario a través de diferentes análisis estadísticos (fiabilidad, validez, consistencia interna...); 6) Se obtiene el Cuestionario-escala definitivo para su aplicación a la población que se investiga.

C) TERCERA PARTE: ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

6) SEXTA FASE. Aplicación del Cuestionario-escala y análisis estadísticos.

Para el pase del Cuestionario-escala se solicita a través de los equipos directivos de los centros educativos de la ciudad de Valencia la participación de su profesorado en esta investigación. Como contrapartida, nos comprometemos a darles información de los resultados obtenidos. La participación es anónima y voluntaria. La muestra tendrá un nivel de confianza del 95% y un error posible de estimación de un 5%, utilizando un *muestreo estratificado proporcional*.

Para el estudio estadístico descriptivo de los datos se utiliza el SPSS-23, realizándose los siguientes análisis: normalidad muestral de los datos, análisis descriptivos y de frecuencia, gráficos y estudio de las correlaciones entre los diferentes ítems. A partir de los resultados obtenidos, se contrastan con los testimonios recopilados en los Grupos de Discusión, así como con los resultados de otras investigaciones similares.

7) SEPTIMA FASE. Discusión de los Resultados.

Los Resultados obtenidos en nuestra investigación se comparan con los derivados de otros estudios similares. De esta manera, se pueden establecer coincidencias y diferencias, que nos permitan realizar algún tipo de generalización o, por el contrario, explicar o deducir las causas de las diferencias obtenidas, ya sea a causa del propio contexto, de la normativa propia en materia educativa de la Comunidad Valenciana o derivada de la formación inicial o continua de los docentes analizados.

D) CUARTA PARTE: PROPUESTA DE MEJORA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

8) OCTAVA FASE. Propuesta de Formación del profesorado.

Por último, y a la luz de los resultados obtenidos y su discusión, generada a raíz de los resultados de investigaciones parecidas, se elabora una Propuesta de Formación del Profesorado, atendiendo a las deficiencias y/o carencias que se han podido constatar a lo largo de la investigación, así como a las distintas teorías sobre el aprendizaje que hoy en día van surgiendo en la literatura pedagógica y suponen un avance en el proceso educativo. Estas Propuestas se presentan dentro de un Programa de Formación continua del Profesorado.

9) NOVENA FASE. Conclusiones de la Tesis.

Para finalizar se redactan las conclusiones de la Tesis Doctoral, relacionándolas con los Objetivos e Hipótesis planteados, así como con el proceso metodológico seguido para comprobar el grado de su cumplimiento. Por último, acabaremos presentando las limitaciones del propio trabajo realizado; así como las futuras líneas de investigación que se abren una vez finalizada la Tesis Doctoral. Mostraremos, también, la relación de obras referenciadas y los Anexos.

0.4.- A modo de resumen: la lógica de la Tesis

En la Introducción, se expone un esbozo del proceso llevado a cabo en la presente investigación. Nuestro estudio, de carácter descriptivo, exploratorio y comparativo persigue analizar las competencias del profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Valencia, para detectar posibles carencias formativas con el objeto de establecer una serie de Propuestas de Formación del Profesorado que puedan ayudar a mejorar la calidad de la educación.

La Tesis se articula en una Introducción, seis capítulos, Conclusiones, Líneas futuras de investigación, Referencias bibliográficas y Anexos.

PRIMERA PARTE:

El marco teórico

**CAPÍTULO 1.- LAS COMPETENCIAS
DOCENTES DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA.**

1.0.- Introducción

“La enseñanza es, por definición, un camino de esperanza basado en un conjunto de ideales” (Day, 2011, p. 36). Con esta frase define Christopher Day el sentido de la educación y el papel del maestro en el proceso educativo. Educación como camino que aspira a la consecución de un conjunto de ideales. Pero este camino y estos ideales se escenifican en el docente. Es el docente el responsable de acompañar, guiar y orientar a los alumnos en el camino del aprendizaje con su ejemplo y su modelo. No se trata, como nos dice Meirieu (2011), de enfrentar una profesión “centrada en el alumno” con otra “centrada en el saber”, sino que se trata de buscar la conjunción entre ambas, es decir, una profesión que se preocupa y ocupa del desarrollo personal, moral, emocional y social del sujeto educado, a la vez que se le dota de los conocimientos, de las habilidades y destrezas necesarias para desenvolverse con éxito en la vida. Por ello, es fundamental que los docentes tengan unas competencias adecuadas tanto a nivel profesional (pedagógico) como personal, para poder así realizar una práctica educativa que sea realmente de calidad. Es lo que los profesores Cejudo, Díaz, Losada y Pérez-González (2016) denominan la unión necesaria entre las Competencias técnicas y las Competencias socioemocionales en el profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria. En términos similares lo expresan los profesores Jordán y Codana (2019, p. 36), cuando describen los caminos de la verdadera educación. En este camino se deben trabajar conjuntamente los aspectos intelectuales, emocionales y moral-existenciales. Por ello, afirman:

Si se limita al intelecto, la educación se convierte en una fría y abstracta instrucción. Si se la restringe a las emociones, se convierte en narcisismo. Y si se la reduce a lo moral-existencial, pierde su ancla para la totalidad. En definitiva, todas deben estar entrelazadas en el ser humano mismo y en la mejor educación.

La formación del profesorado ha sido siempre un tema de actualidad, un tema relevante dentro de las investigaciones llevadas a cabo por pedagogos, maestros y otros profesionales de la educación (Gairín, 2011; Sotomayor y Walker, 2009; Imbernón, 2010 y 2015; Caena, 2014). La propia Comisión Europea (2015), en su estudio *La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas. Informe de Eurydice*, intentaba consensuar una visión general acerca de la profesión docente en Europa. Una visión que atendiese a la formación de los docentes, tanto inicial

como continua, así como a su movilidad entre países, que supusiese un flujo constante de teorías y prácticas pedagógicas con el objetivo de saltar fronteras, culturas y políticas y, de esta manera, poder mejorar la calidad educativa de los propios profesores independientemente de su país de procedencia.

Además, el Informe también hacía una clara referencia al futuro de la profesión docente. En él, se planteaba qué atractivo podía tener hoy en día para los estudiantes de grado medio el estudio de los diferentes Grados de Magisterio o Másteres de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato o Formación Profesional, con la finalidad de establecer los estímulos necesarios para atraer al talento –los mejores expedientes y los más vocacionados- al ejercicio del magisterio (MECD y CEE, 2015; Marina, Pellicer y Manso, 2015). Este intento de la Comisión Europea ponía en valor la necesidad –la urgencia- de captar a los mejores estudiantes y de formar a excelentes docentes, habida cuenta de la excelsa labor a la que deben enfrentarse. Ni más ni menos que la formación de las nuevas generaciones.

Pero además, esta formación docente debe atender a un nuevo desafío muy importante en la sociedad actual. El sistema educativo, tal y como está diseñado en estos tiempos, responde a una lógica de uniformidad y de estandarización –el valor de los resultados, de las evaluaciones, de los rankings, ...,- que lleva a los docentes a márgenes de decisión pedagógica muy limitados, así como a una mayor “proletarización, intensificación y burocratización (...) de la profesión docente” (Day y Gu, 2012, p. 29)¹. Hargreaves (2003, p. 10), en esa misma línea, definía el nuevo oficio de los maestros como el de las “hormigas obreras de las estrechas visiones de los diseñadores de políticas sobre lo que los sistemas educativos faltos de financiación pueden llegar a conseguir;” que están sufriendo un “desarme profesional,” en palabras de Harris (1996) o que se han convertido en simples “expendedores de curriculum” (Pring, 2016, p. 16).²

¹ También Perrenoud (2017, p. 9) se hace eco del peligro que corren los docentes de caer en la proletarización si no se emprende una verdadera profesionalización del oficio del enseñante. Dice así: “los enseñantes quedarían reducidos a la simple función de ejecutores de instrucciones cada [vez] más precisas procedentes de una alianza entre la autoridad escolar tradicional y la *noosfera* (Chevallard, 1991), el conjunto de especialistas que idea los programas, la organización del trabajo, ...”

² Mucho más duro es en sus afirmaciones Paulo Freire (2012, p. 14). Hace una crítica a las políticas que pregonan la necesidad de docentes competentes y autónomos, pero que al mismo tiempo “continúan de hecho profundizando el

Esta visión sitúa al docente ante la paradoja de decidir si formar personas para la sociedad³ o de si formar personas para la prosperidad económica –mercado- (Nussbaum, 2011)⁴. La segunda decisión limita el capital decisorio de los maestros (Hargreaves y Fullan, 2014; Day, 2019) y hace emerger lo que Bauman (2017a, p. 51) ha denominado “la mano invisible del mercado”⁵. No deberíamos olvidar que:

los profesores son los árbitros finales del cambio educativo. La puerta de la clase es un portal abierto a la innovación o el puente levadizo que si está levantado impide su entrada. No hay cambio educativo sostenible que ignore al profesor (Hargreaves y Shirley, 2012, p. 133).

De ahí, la importancia de una adecuada formación en competencias docentes del profesorado, de unos maestros capaces de enfrentarse y vivir con el cambio –verdaderos agentes del cambio educativo-, así como de unos maestros con un claro propósito moral: mejorar la vida de las personas mediante su educación (Fullan, 2002). El *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar* (Marina, Pellicer y Manso, 2015, p. 7) afirma que “la escuela tiene que mejorar desde la escuela. Tiene que convertirse en una organización que aprenda.” Y para ello debe necesariamente de romper con los miedos y las resistencias de los docentes hacia el cambio. Pero desde luego no estamos proponiendo, como parece convertirse en una tendencia actual en el mundo educativo, el cambio por el cambio. Si no que estamos proponiendo un cambio meditado, un cambio –innovación educativa- que se aplique en el aula, sobre el que se reflexione –práctica reflexiva (Schön, 1987 y

perfil subordinado y subvalorado del oficio docente, condenando a los maestros a la enajenación y a la mediocridad, a ser ciudadanos de segunda, implementadores de currículos y textos escolares, facilitadores de aprendizajes en cuya definición y orientación no participan ni tienen control.”

³ Meirieu (2003, p. 114) establecía la distancia entre los aprendizajes escolares y los aprendizajes necesarios para la vida, llegando a afirmar que la escuela prepara para la escuela y no para la vida. “Lo aprendido en clase responde a una lógica escolar pragmática, en enorme medida diferente de la lógica de “la vida:” en la escuela, las dificultades vienen presentadas en un orden de complejidad creciente... En “la vida,” las cosas se presentan siempre en desorden y nos vemos acosados por la urgencia.”

⁴ Martha Nussbaum (2011, p. 20) afirma que nos encontramos ante una crisis silenciosa, que sitúa el fin de la educación en el beneficio de los mercados. Y avisa a las escuelas que “producirán generaciones enteras de máquinas utilitaristas, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos.”

También Bauman (2007 y 2017b), en sus libros sobre la educación líquida, remarca los peligros de una educación considerada como una mercancía, como un producto y no como un proceso de formación, de desarrollo y de liberación personal.

⁵ Bauman mantiene que este pensamiento es lo que justifica la desigualdad social. Afirma que se está creando la imagen de que las diferentes capacidades de las personas son las culpables de que algunas de ellas no puedan aspirar a alcanzar ciertas metas y que deban conformarse en niveles inferiores. Además, continúa diciendo, la sociedad en la que vivimos esta “obsesionada con el crecimiento, el consumo, la competencia y el sálvese quien pueda” (Bauman, 2017a, p. 103).

1998)-, se evalúen sus resultados –dificultades, amenazas, aciertos y fortalezas- y se instaure si realmente produce mejoras significativas en el aprendizaje de los estudiantes.

Aunque, actualmente, para muchos autores (Martínez, 2016; MacBeath, 2012; CERI, 2010; EADSNE, 2010) la formación de los docentes está lejos de ser la más adecuada. Por tanto, afirman que en dicha formación radica la causa de los pobres resultados de la educación actual, de los problemas escolares, de la ausencia de formación en valores cívicos y morales, de la desaparición de las Humanidades, del pensamiento crítico, ... Pero al mismo tiempo, estos mismos autores mantienen que esa formación del profesorado se puede convertir en la mejor solución para la educación (Fullan, 1993), siempre y cuando se haga un estudio sosegado acerca del sentido de la educación (Bokova, 2015), de lo que significa ser docente hoy y de cuáles son las competencias que se necesitan para poder implementar una educación de calidad para todos. El citado *Libro Blanco de la profesión docente* (Marina, Pellicer y Manso, 2015, p. 27) lo deja claro: “si queremos dar consistencia a la profesión docente tenemos que comenzar afirmando y justificando la existencia de un conjunto riguroso de saberes y prácticas que convierten a los docentes en “expertos en aprendizaje.”

Si nos centramos en la realidad española, la formación del profesorado debe dar respuesta a la especial dificultad de los retos a los que se enfrenta la escuela en la actualidad: a) La existencia de un alumnado cada vez más diverso en culturas y ritmos de aprendizajes; b) El bajo rendimiento académico de nuestros alumnos, detectado en comparación con otros países de la OCDE, en las evaluaciones internacionales, como por ejemplo PISA; c) El aumento de la conflictividad en las aulas, tal y como se refleja en algunos de los Preámbulos de los diferentes Planes de Convivencia a nivel nacional (Plan de Convivencia (Islas Baleares); Plan Andaluz de educación para la cultura de la paz y no violencia; Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado (Cantabria); Plan Integral de la Mellora da Convivencia Escolar en Galicia; o Plan de Prevención de la violencia y Promoción de la convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana); o d) El malestar creciente detectado en amplios sectores del profesorado por el aumento de los aspectos administrativos y por la escasez de recursos.

Pero, tampoco debemos olvidar, que España, desde los años 70, ha transitado desde un sistema educativo de corte elitista y selectivo a un sistema educativo de carácter básico, obligatorio e inclusivo hasta los 16 años. Del mismo modo, también ha vivido un desarrollo exponencial del fenómeno migratorio, con las consecuencias, desafíos, dificultades y oportunidades asociadas. Todo ello ha conllevado, como relataba el profesor Esteve (2010a), a un verdadero cambio de decorado y de público en el teatro escolar, que ha afectado a la motivación y al interés de los alumnos por los contenidos a enseñar y ha traído un “sentimiento” de crisis constante a la educación⁶ (Esteve, 2010b). La atención a la diversidad, la preocupación por aquellos que no quieren estudiar (Vaello, 2011), la implementación de una educación comprensiva y centrada en el alumno, ..., requiere preparar un nuevo estilo de maestro no solo con competencias epistemológicas, sino, fundamentalmente, dotado de competencias metodológicas, pedagógicas, psicológicas, emocionales y de gestión del aula y del grupo-clase, así como de competencias para la innovación y el trabajo en equipo.

A esta necesidad de adaptar la formación docente a la nueva realidad responde, por un lado, la creación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que venía a unificar los criterios en los diferentes países miembros de la Unión Europea y a establecer unas nuevas metodologías más cercanas a la práctica, que pusiesen en el centro del proceso educativo al alumno y a su aprendizaje. Y, por otro, la promulgación por parte del Ministerio de Educación y Ciencia de la *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*, en la que se planificaban los estudios conducentes al Grado de Maestro en Educación Primaria y se recogían las Competencias Básicas que debían obtener los futuros maestros a lo largo de su proceso formativo en la Universidad. Estas Competencias quedaban definidas de la siguiente manera:

⁶ El acceso a una educación obligatoria hasta los 16 años es un éxito rotundo del sistema educativo español. Es verdad, que el acceso de toda la población al sistema educativo trae consigo mayores tasas de fracaso escolar y de desmotivación, pero no deberíamos olvidar que, a pesar de ello, ha colaborado al aumento del nivel académico de la población de manera muy significativa.

1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.

2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.

4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.

6. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.

8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.

9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Fuente: ORDEN ECI/3857/2007

Para poder alcanzar el objetivo deseado en este capítulo, el de definir el perfil competencial del profesorado de Educación Primaria, que nos va a servir posteriormente como base para estructurar y configurar el Cuestionario sobre Competencias, junto con el modelo teórico de la Acción Planificada de Ajzen y Fishbein, vamos a seguir una serie de pasos. Estos pasos deben ir conduciéndonos, fundamentando el marco teórico, hacia el mencionado perfil competencial. En primer lugar, vamos a definir el concepto de Competencia docente para unificar los criterios bajo los cuáles estructuramos todo el trabajo posterior. En un segundo momento, describiremos, de manera cronológica, algunas de las clasificaciones más importantes en torno a las competencias docentes del profesorado. Esa descripción nos irá dotando de argumento para establecer nuestra

propia clasificación. Al final de este apartado descriptivo, hemos introducido algunos estudios en los que se recoge la opinión de los estudiantes acerca de qué consideran que es un docente competente y qué cualidades posee. Esto nos puede ayudar a tener una visión global, no sólo desde el punto de vista del que enseña, sino también y fundamentalmente del que aprende. En tercer lugar, hemos creído necesario analizar las características psico-evolutivas del alumnado de Educación Primaria. Nuevamente, en nuestro objetivo de definir un perfil competencial del profesorado de Educación Primaria propio, creemos que se debe partir o al menos conocer cómo funciona y desarrolla el alumno al que debe educar este docente competente que estamos intentado definir. Conocer cómo es, cómo actúa y cómo se le debe educar en concordancia con estos principios. Por último, acabaremos el capítulo exponiendo, a la luz de todo lo que hemos ido analizando –la opinión de los investigadores y teóricos acerca de las competencias docentes, la opinión de los alumnos sobre las cualidades de un buen docente y las aportaciones de la Psicología evolutiva acerca del desarrollo de los educandos de Educación Primaria,- nuestra clasificación sobre las Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria, tal y como vamos a utilizarla en la investigación posterior.

1.1.- Definición de competencia docente

Si atendemos a las raíces del concepto de *Competencia* observamos que proviene de los términos griegos *egon* y *agonistes*, términos que hacían referencia al *sujeto preparado para triunfar*, fundamentalmente en el ámbito de las competiciones deportivas –las Olimpiadas. Desde el punto de vista etimológico, competencia deriva del verbo latino *competere* (*ir al encuentro una cosa de otra, coincidir*), que evoluciona hacia los verbos *competer* y *competir*. Esta división en dos verbos –solo ocurre en castellano- con significados diferentes (*pertenecer e incumbir*, por un lado y *pugnar o rivalizar*, por otro) es lo que acarrea en la actualidad diferentes concepciones, lo que hace más complejo una definición unívoca y consensuada y agita la polémica entre sus detractores. En la actualidad, el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia (2001) mantiene la citada división. Por un lado, hace referencia a una primera acepción *competir*: 1. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo. 2. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la

misma cosa. 3. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio. 4. Persona o grupo rival. 5. Competición deportiva. Por otro lado, la segunda acepción hace referencia a *competente*: 1. Incumbencia. 2. Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. 3. Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto. Obviamente, desde el punto de vista de la definición del concepto competencia docente que vamos a utilizar a lo largo de la investigación, nos decantamos por la acepción *competeter/competente*, muy en sintonía con otros conceptos similares como *capacidad, aptitud o idoneidad*.

Si bien es cierto que existen algunos términos muy en sintonía con el concepto de competencia, como se ha dicho, estos no significan exactamente lo mismo (Tobón, 2004). Para clarificar el significado de cada uno de ellos mostramos la siguiente Tabla (Tabla 1).

Tabla 1. Conceptos similares al término Competencia. Clarificación conceptual.

| Término | Definición |
|----------------|---|
| Conocimientos | Representaciones mentales sobre diferentes hechos |
| Aptitudes | Potencialidades innatas que los seres humanos poseen y que necesitan ser desarrolladas mediante la educación |
| Capacidades | Condiciones cognitivas, afectivas y psicomotrices fundamentales para aprender y que denotan la dedicación a una tarea. Son el desarrollo de las aptitudes |
| Destrezas | Originariamente, este término significaba lo que se hacía correcto con la mano derecha. Luego, pasó a significar las habilidades motoras requeridas para realizar ciertas actividades con precisión |
| Habilidades | Procesos mediante los cuales se realizan tareas y actividades con eficacia y eficiencia |
| Actitudes | Disposiciones afectivo-evaluativas |

Fuente: Adaptación Morales-Mantilla (2007)

Si hacemos una revisión a los primeros estudios en el ámbito internacional que hablan del concepto de competencia, debemos necesariamente detenernos en los trabajos del grupo de investigación sobre psicología del trabajo de Levy-Levoyer (1997), en los años noventa, que la

define como “repertorios de comportamiento que unas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada” (Levy-Levoyer, 1997, p. 54). En este sentido, las competencias están íntimamente ligadas a las capacidades que poseen los profesionales para desempeñar las tareas de su puesto de trabajo. Por las mismas fechas, también surgen las investigaciones del grupo sobre la formación y gestión de los recursos humanos dirigido por Le Boterf (2001), que añade al concepto de competencia la cualidad de profesionalidad, con el objetivo, a nivel empresarial, de obtener mejores resultados y ser más competitivos. Además, también incorpora al concepto de competencia la idea de conocimiento combinatorio. Así, lo define:

El individuo puede ser considerado como constructor de sus competencias. Este realiza con competencia unas actividades combinando y movilizándolo un equipamiento doble de recursos: recursos incorporados (conocimientos, saber hacer, cualidades personales, experiencias, ...) y unas redes de recursos de su entorno (redes profesionales, redes documentales, bancos de datos, ...). La competencia que produce es una secuencia de acción en la que encadena múltiples conocimientos especializados (Le Boterf, 2001, p. 42).

Al campo educativo llega el concepto de competencia desde el ámbito de la formación profesional (Sarramona, 2004). Esta es la causa fundamental de muchas de las críticas, que desde diferentes ámbitos del mundo educativo, recibe dicho concepto. Perrenoud (2003) viene a decirnos que este contagio del mundo laboral, provoca que la educación y el sistema educativo se adapten – sucumban- ante la lógica de la economía de mercado. En otras palabras, Perrenoud viene a criticar el proceso de mercantilización de la educación que ha provocado la irrupción, tal vez mal entendida, de las competencias en la tarea educativa. Desgraciadamente, la visión económica, política y pedagógica de la educación basada en competencias se ha entrelazado –confundido y fundido- no pudiéndose, actualmente separar una de otra, con las consecuencias negativas que esto puede acarrear (Morales-Mantilla, 2007). La primera consecuencia, tal vez la más negativa, gira entorno al debate acerca del sentido y finalidad de la educación: una educación al servicio del mercado o una educación para la vida.

El concepto de competencia aparece por primera vez en documentos educativos dentro del marco del Proyecto DeSeCo (1999) (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual

Foundations) y en las publicaciones de los profesores Weinert (2004) y Richen y Hersh (2004). También, son interesantes las investigaciones realizadas por la OCDE sobre la figura del docente y sus competencias. Véase el Programa de Indicadores de Evaluación (INES) y el Programa de Evaluación de Estudiantes (PISA) que, además de centrarse en la evaluación del alumnado, también analizan al docente, el contexto social y familiar y las políticas educativas de los países participantes. En esa misma línea, la UNESCO crea el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa que lleva a cabo interesantes estudios sobre competencias, tanto de alumnos como de docentes, en la Región de América Latina y el Caribe.

En cuanto a la literatura de la investigación científica destacan, en el ámbito internacional, los estudios de los profesores Perrenoud (2010, 2012 y 2017); Meirieu (2011 y 2019); Day y Gu (2012 y 2015); Day (2005, 2011 y 2019); Hargreaves y Shirley (2012); Hargreaves y Fullan (2014); Fullan (2002); Bain (2007); Finkel (2008); Beaudoin (2013); Leaman (2012); Haigh (2010); Tardif (2010) y Hattie (2017 y 2018). A nivel nacional, son interesantes los trabajos del profesor Sarramona (2004); del Grupo de Investigación Interdisciplinar sobre Competencias profesionales docentes, dirigido por María Rosa Martín del Pozo (2009); del Grupo Force, coordinado por los profesores Manuel Fernández Cruz y Antonio Bolívar (2010); del Grupo de Formació Docent i Innovació Pedagògica (FODIP), coordinado por Francesc Imbernón (2006); del grupo GREM, coordinado por los profesores Miguel Martínez y José María Puig Rovira (2008); del Grupo de Investigación en Competencias (GReCo); del grupo BITÁCOLA, coordinado por Joan Teixidó (2009); y de los grupos dirigidos por el profesor José Ignacio Rivas (2003) en la Universidad de Málaga; por el profesor Esteve (2006 y 2009) en la Universidad de Málaga; por el profesor Escudero (2006) en la Universidad de Murcia; o por el profesor Pérez Ferra (2006) en la Universidad de Jaen. En la Comunidad Valenciana destacan las investigaciones de González Bertolín y otros (2011); Sanz y Mula (2012); Sanz y López-Luján (2013); Sanz, González y López-Luján (2017); López-Luján (2018) o Ballester (2019), entre otras.

¿Cómo y qué tener en cuenta a la hora de definir que es una Competencia docente?

La profesión de maestro ha cambiado sustancialmente en los últimos años, teniéndose que adaptar su formación a los diferentes desafíos y retos que la sociedad del siglo XXI le ha ido planteando. La labor del docente de hoy tiene muchas similitudes con las tareas del docente de ayer, fundamentalmente en cuanto a su sentido y finalidad, pero al mismo tiempo también ha sufrido multitud de cambios en cuanto a la forma de enseñar, los contenidos y los destinatarios. Las nuevas tecnologías, la preocupación por la educación emocional de los alumnos (Goleman, 2002; Bisquerra, 2011; Gardner, 2012; Cejudo, Díaz, Losada y Pérez-González, 2016) o la generalización de la enseñanza básica a toda la población hasta los 16 años –lo que aumenta la diversidad de capacidades, de ritmos y de intereses de los alumnos en las aulas- está provocando la redefinición de las competencias del profesorado. El profesor Miguel Martínez (2016, p. 9) lo explica en los siguientes términos: “ser docente requiere saberes –quizá más profundos y menos enciclopédicos que antes- y maneras de hacer, algunas como antes y otras nuevas.” De manera más completa, Prats (2016, p. 22) define la complejidad a la que se enfrentan los docentes en la actualidad y que precisa de una formación distinta para poder hacer frente a las nuevas tareas demandadas.

Sofisticación de los procesos de aprendizaje y de los métodos pedagógicos,..., incremento de conciencia por parte del docente para resolver dificultades y trastornos múltiples de los alumnos, ..., demandas de la sociedad para mejorar los resultados académicos, ..., ampliación de la mirada docente hacia lo social para cubrir facetas desatendidas por la sociedad y las familias, ..., compromiso ético y capacidad de entender los cambios a escala global y liderar una educación transformadora.

Haciendo un recorrido por diferentes definiciones y tomando aquellos aspectos que más se repiten en la literatura científica sobre las competencias docentes, podemos atrevernos a elegir una primera definición del significado de competencia docente del profesorado. Esta se definiría como el conjunto integrado de cualidades personales, de conocimientos –pedagógicos, legislativos y epistémicos-, de habilidades, valores y actitudes que son necesarios para el desempeño eficaz en contextos docentes diversos (Tigelaar, Dolmans, Wolhagen y Dan der Vleuten, 2004). Aunque esta definición es muy genérica y amplia, puede ser útil a la hora de diagnosticar las competencias docentes del profesorado, ya que ofrece una visión de conjunto y se aleja de la complejidad que explicitan algunos autores a la hora de concretar una definición de carácter unívoco, universal y compartida por todos los investigadores y docentes (Nova, 2011).

Tal y como hemos ido anunciando, el concepto de competencia en el mundo educativo nace no exento de polémica. Por un lado, porque no existe unanimidad –consenso– entre los profesionales de la educación en cuanto a su definición, es decir, en cuanto a qué se entiende por competencia docente (Nova, 2011). Y, por otro, por que el concepto de competencia se sustenta fundamentalmente sobre el Saber Hacer. Esto ha llevado a algunos autores a criticar esta prevalencia de habilidades técnicas, de destrezas, ..., frente a otros aspectos de la competencia como el juicio, los valores, las actitudes, más cercanas a la formación de competencias de carácter personal. Gairín (2011, p. 94) lo explica en los siguientes términos: “se habla de reformas educativas que enfatizan lo laboral, desatendiendo la parte formativa orientada a la formación de competencias personales y para la convivencia social; por otra parte, se detecta demasiada practicidad en las nuevas orientaciones de planes de estudio, que parecen obviar los procesos reflexivos personales o despreciar la cultura general.”

Es, por ello, que Perrenoud (2012, p. 57) define el concepto de competencia como un desempeño, pero añade un factor diferencial. “Es un poder actuar eficazmente en una clase de situaciones, movilizándolo y combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales.” Lo novedoso de esta definición, a nuestro modo de ver, es la inclusión del aspecto emocional dentro del concepto de competencia. Cuando hablamos de competencias docentes, también es fundamental atender a esta cualidad, por desgracia no siempre bien atendida ni valorada entre los docentes. Como dicen Bernal y Cárdenas (2009, p. 19), “no parece impertinente, pues, preguntarnos por la relevancia que presenta la dimensión emocional del profesorado en la práctica educativa.” Una dimensión emocional de carácter multidireccional. Por un lado, que atienda a todo aquello que afecta al cuidado (Noddings, 1996) y la sensibilidad hacia las emociones ajenas – alumnos, compañeros docentes y/o familias– y, por otro lado, aquella que presta atención al manejo de las propias emociones del maestro y que facilita unas adecuadas relaciones interpersonales y previene los casos, cada vez más numerosos, de *burnout* (Casassús, 2007; Salgado y Leria, 2018).

En esa misma línea, Zabalza (2003, p. 54) define el término competencia docente como “la suma de saberes éticos, vivenciales, cognitivos, emotivos y prácticos, necesarios para que el profesional pueda llevar a cabo roles de trabajo específicos y realizar actividades encaminadas al logro de

objetivos determinados.” Es decir, el docente competente tiene una implicación personal, emocional y moral, además de la clásica implicación cognitiva y, todo ello, con el objetivo claro de conseguir una meta determinada: el aprendizaje y desarrollo del alumno. Años más tarde, Zabalza y Zabalza (2012, p. 91) simplifican su definición de competencia docente y la definen como “esa batería de conocimientos, habilidades y actitudes que nos capacitarán para el buen desempeño de la profesión docente.”

Dando un paso más en este intento por definir el significado de competencia docente, Meirieu (2019) añade el valor de transferencia que otorga ser un docente competente. Ser un docente competente es para Meirieu volver al maestro capaz de resolver los problemas derivados del proceso de enseñanza-aprendizaje en una situación concreta, pero a su vez capacitarlo para implementar esa competencia docente ante una situación nueva y diferente. En definitiva, estas definiciones priman los aspectos contextuales, transferenciales, pragmáticos y personales en el significado de competencia docente.⁷ Los profesores Barceló, López-Gómez y Camilli (2012, p. 25) describen la dificultad de combinar todos estos aspectos en un solo perfil docente. Para ello, elaboran una definición completa de lo que significa ser un maestro competente, definición que va muy en la línea de lo que nosotros pensamos que debería ser. De esta manera, tan detallada lo definen:

Encontrar el equilibrio es precisamente donde radica la dificultad. Se sabe que los maestros competentes son aquellos que desde lo profesional demuestran conocimiento teórico del tema, planifican y elaboran programaciones o gestionan y organizan el aula. Además mantienen la disciplina, atienden las diferencias individuales, poseen habilidades comunicativas, motivan a los alumnos para el aprendizaje, evalúan y valoran los procesos, tienen altas expectativas del aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes y, por último, no por ello menos importante, llenan de valores su acción educativa.

Por último, nuestro grupo de trabajo (González-Bertolín y otros, 2011, p. 40) definió el concepto de competencia como:

⁷ Otra definición interesante del concepto de Competencia, y que añade algún valor a las ya presentadas, es la de Pérez-Gómez (2007, p. 16) que afirma que estas “constituyen ‘un saber hacer’ complejo y adaptativo, es decir, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos, valores y actitudes, que evolucionan a lo largo de la vida.”

la selección, movilización y gestión sincronizada de conocimientos, cualidades, capacidades y actitudes que de forma interrelacionada permitan al individuo –docente- una intervención reflexiva, creativa, eficaz y adaptada a las diferentes situaciones complejas o novedosas que se le presentan en el transcurso de su existencia, tanto en el ámbito personal como en el social o el laboral.

Esta definición se adapta perfectamente al objeto de esta investigación. Por ello, tomaremos esta definición como referencia, aunque iremos añadiendo matices que los diferentes autores han ido introduciendo y que pueden enriquecerla y/o completarla, así como ayudarnos a definir las competencias docentes del profesorado.

¿Qué características, cualidades o rasgos tienen las competencias?

Una vez analizada la definición del concepto de competencia docente del profesorado puede ayudarnos a sintetizar dicha definición y hacerla más operativa al describir algunas de las características, cualidades o rasgos más importantes que se desprenden de las distintas definiciones que hemos aportado (Morales-Mantilla, 2007):

-Las competencias son aprendizajes adquiridos en contexto y, por ello, su implementación también debe darse en un contexto concreto, en este caso, el aula y/o el centro escolar. El contexto educativo va más allá de los propios contenidos impartidos, por lo que, también se debe hacer frente al microcosmos político, social, moral, emocional y físico que es el espacio escolar. Las competencias docentes deben Saber, Saber Hacer y Saber Ser en los diferentes contextos y realidades que componen el espacio educativo.

-Las competencias son aprendizajes de carácter complejo. En el imaginario social, al menos en España, que no por ejemplo en Finlandia, se tiene la percepción de que los estudios de Magisterio son sencillos y que cualquiera, con poco esfuerzo, los puede obtener. En ese mismo imaginario, también se respira que el ejercicio docente, al menos en los niveles de Educación Infantil y de Educación Primaria, es sencillo y que incluso son muchas las vacaciones de los propios docentes. Pero esta percepción no se ajusta a la realidad. Freud decía que enseñar es una profesión imposible,

no porque no se pudiese hacer, sino porque no había certezas ni métodos mágicos que asegurasen el éxito. Se precisaba estar muy preparado y saber adaptarse al contexto y a la realidad de los niños para poder llevar a cabo una buena educación. Por ello, las competencias docentes son complejas, ya que sirven para el desempeño de una profesión difícil.

-Las competencias se manifiestan en desempeños. La competencia docente del maestro se demuestra en el propio ejercicio de la docencia. La competencia no se demuestra en el discurso, ni en la palabra escrita, sino que necesariamente precisa de un Saber Hacer. Para diagnosticar y evaluar las competencias docentes del profesorado hay que observar o preguntar acerca de su quehacer docente, de sus metodologías, de sus recursos para gestionar el aprendizaje, el aula, las relaciones entre alumnos y entre estos y el docente, ... Pero siempre bajo el prisma de la acción, del desempeño y de la implementación.

-Las competencias son evaluables. Esta realidad creemos que no es del todo cierta. Las competencias docentes del profesorado son evaluables, únicamente, a través de la observación directa de los desempeños o mediante el pase de test o de cuestionarios, que midan las percepciones de los propios docentes acerca de su desempeño profesional. Este es el sentido último de esta Tesis Doctoral: evaluar –diagnosticar- las competencias docentes del profesorado a través de sus propias creencias sobre su quehacer profesional. Este diagnóstico, además de dibujarnos un mapa acerca de las competencias docentes del profesorado, debe servir necesariamente para mejorar su práctica educativa –pedagógica y personal- y para generar entre los propios docentes una práctica reflexiva (Schön, 1987 y 1998), que conduzca a una mejor práctica pedagógica, más consciente, meditada y competente.

-Las competencias apuntan a la transversalidad. Ser un docente competente no solo lleva aparejado el dominio de ciertos conocimientos en Didáctica y Pedagogía, sino que se trata de un conocimiento transversal, multidisciplinar y teórico-práctico. Como intentaremos justificar en este mismo capítulo (Apartado 1.3.- **El sujeto de la educación: Características psico-evolutivas de los alumnos de Educación Primaria**), todo docente necesita de conocimientos amplios en Psicología evolutiva, para poder entender cómo evolucionan los alumnos en los diferentes ámbitos de desarrollo:

cognitivo, motor, social, lenguaje y emocional. También, precisa de conocimientos de Sociología para comprender las relaciones sociales –humanas-, sus normas, sus problemáticas, sus códigos. Necesita profundos y amplios Conocimientos epistémicos para poder enseñar –“nadie enseña lo que no sabe.” También Conocimientos históricos, políticos y legislativos para entender la realidad del mundo, para saber de dónde venimos y hacia dónde vamos, para interpretar las leyes, con el objeto de poder formar ciudadanos libres y críticos –“nadie da lo que no tiene.” Y, cómo no, conocimientos antropológicos, para conocer al sujeto de la educación. Para educarlo conforme a un modelo antropológico, de persona, de sociedad. Como puede fácilmente comprobarse un docente competente es un docente transversal, que domina varios saberes y los implementa en su quehacer educativo.

-Las competencias requieren del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Las competencias nunca se adquieren en plenitud, siempre se encuentran en un proceso de consecución continuo. Cuanto más competente eres, más competente puedes llegar a ser. Que las competencias requieran de un aprendizaje a lo largo de toda la vida, se ve claramente en la carrera docente de cualquier maestro. Los profesores requieren de una formación continua a lo largo de toda su trayectoria profesional. Como se ha dicho en la Introducción, la educación ha cambiado, los alumnos también y la sociedad cada vez demanda a la escuela y, por ende, a sus docentes nuevas enseñanzas y aprendizajes. El docente competente es el que se prepara –se forma- continuamente para poder hacer frente a los diferentes desafíos que plantea la educación del siglo XXI (Fullan, 2002; Robinson, 2015).

1.2.- Distintas clasificaciones de las competencias docentes del profesorado

El profesor Miguel Martínez (2016, p. 10) afirma que “el futuro docente debe ser capaz de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios en situaciones de incertidumbre que con frecuencia estarán acompañadas de consecuencias sociales y éticas.” Se trata de definir la tarea docente como una tarea moral (Sanger y Osguthorpe, 2011), como un deber moral (Socckett, 1993), como un compromiso más allá de la simple instrucción.

Además, la búsqueda de la excelencia docente, en la actualidad, no solo conlleva el desarrollo de la capacidad individual del propio maestro. Hoy en día, está totalmente acreditada (Hattie, 2017), la importancia del contexto y de la cultura colegiada del propio centro educativo en la calidad de la docencia. Conceptos como comunidades de aprendizaje, trabajo en equipo, redes de aprendizaje, ..., ponen de manifiesto la responsabilidad colectiva que conlleva la acción de una educación escolar, frente a las falsas culturas colaborativas como la balcanización o la colegialidad artificiosa. Por ello, hacemos propio el conocido proverbio africano: “Se necesita todo un pueblo para educar a un niño.” En esa línea, Hargreaves y Fullan (2014) demandan docentes muy comprometidos, muy bien preparados, en constante formación continua y que trabajen en equipo.

Son muchos los autores que han descrito las competencias docentes del profesorado, haciendo sus propias clasificaciones y poniendo el acento en aquellos aspectos, que a su modo de entender, mejor definen el perfil del docente competente. En las siguientes páginas haremos un recorrido sincrónico de algunas de estas clasificaciones para poder, tras su análisis, elaborar una clasificación propia acerca de las Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria. En esta clasificación propia intentaremos recoger las aportaciones más interesantes de los diferentes autores para elaborar un esquema completo de todos los aspectos –cognitivos, personales, pedagógicos, sociales, emocionales, ...- que deben adornar la figura del maestro.

Haavio (1969) describía tres cualidades fundamentales que debía poseer un docente excelente. Por un lado, debería estar dotado de *Discreción pedagógica* (capacidad de utilizar la enseñanza más adecuada para cada persona). Además, debería sentir *Amor pedagógico* (el deseo de ayudar, proteger y apoyar a los alumnos). Y, por último, debería poseer *Consciencia vocacional* (la búsqueda de la excelencia profesional y de la excelencia educativa de los estudiantes). Estas tres cualidades daban un perfil docente concreto: un profesor que personaliza su docencia y atiende individualmente a cada uno de sus alumnos, se preocupa por ellos y se encuentra “enamorado” (comprometido) con su profesión.

Freire, en 1993 (2012), escribía una sugerente obra titulada *Cartas a quien pretende enseñar*. En ella, hacía una profunda revisión de la educación en conjunto y se centraba en el papel del docente.

Afirmaba que la educación no podía limitarse a la simple transmisión de conocimientos, sino que debía potenciar la liberación del ser humano, convirtiéndolo en un ser libre, crítico y reflexivo. Para llevar a cabo este objetivo, según Freire (2012, pp. 76-79) debía poseer una serie de cualidades. La primera de ellas era la *Humildad*, para poder oír al otro, aprender del otro, reconocer al otro. La segunda, era la *Amorosidad*, entendida como el amor hacia los alumnos y el amor hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. La tercera cualidad docente era la *Valentía* para enfrentarse a las autoridades, a los poderosos, al mercado y ponerse siempre del lado de los alumnos, de los más débiles, de los olvidados. Por último, la cuarta cualidad era la *Tolerancia* hacia los alumnos, hacia los diferentes. Tolerancia como “la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente, a aprender con lo diferente, a respetar lo diferente” (Freire, 2012, p. 79).

Sockett (1993), por su parte, definía las cinco virtudes que debe poseer un maestro. Afirmaba que todo docente debe ser *Sincero*, tanto consigo mismo como con sus alumnos. Además de la sinceridad, debe tener *Valor* para enfrentarse a los desafíos diarios de la educación. Y a estos desafíos debe hacerles frente con *Afecto*, tanto a sus alumnos como a su enseñanza y a su profesión. Otra de las cualidades de cualquier maestro debe ser la *Imparcialidad*, es decir, tratar con justicia – que no con igualdad- a todos y cada uno de sus alumnos. Por último, un docente competente debe tener *Sabiduría práctica*, para afrontar las diferentes situaciones de aprendizaje que se producen en el aula y sacar de ellas el máximo provecho.

Frabboni (2003) tomando como referencia las directrices establecidas en Italia a raíz de la Reforma Moratti de 2003⁸, describe cuatro competencias que deben poseer los docentes para implementar estas medidas y políticas educativas.

Cuadro 1. Competencias docentes Frabboni

| | |
|--------------------------------|--|
| Competencias teóricas | Conocimientos psicopedagógicos |
| | Conocimientos culturales |
| Competencias operativas | Conocimiento del contenido disciplinar |
| | Currículum |

⁸ La Reforma Moratti de 2003 reestructura el Sistema Educativo italiano con el objetivo de dotar a los estudiantes de una sólida base intelectual y axiológica, además de pretender desarrollar una formación del profesorado de mayor calidad.

| | |
|---|------------------------|
| | Relación |
| | Personalización |
| | Integración |
| | Evaluación |
| Competencias vinculadas a la interacción | Emociones |
| | Socialización |
| | Control de actividades |
| Competencias deontológicas | Democracia |
| | Ciudadanía |

Fuente: Frabboni (2003)

Zabalza (2003) establecía una serie de competencias para el profesorado universitario. Aunque es cierto que en este trabajo no nos ocupamos del ámbito universitario, creemos que son fácilmente extrapolables a la Educación Primaria y que pueden ayudarnos a reflexionar acerca de las competencias docentes de los maestros de Primaria.

Cuadro 2. Competencias docentes Zabalza

1. Planificar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.
2. Seleccionar y presentar contenidos curriculares.
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.
4. Manejar didácticamente las TIC.
5. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.
6. Relacionarse constructivamente con los alumnos.
7. Tutorizar a los alumnos.
8. Evaluar los aprendizajes y los procesos adquiridos.
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
10. Implicarse institucionalmente.

Fuente: Zabalza (2003)

Day (2005) se planteaba en su investigación cómo, cuándo y en qué condiciones se debe formar a los docentes para garantizar el aprendizaje de los estudiantes. Requiere autonomía para la toma de sus decisiones, pero esta autonomía debe ir acompañada de capacidad, de conocimientos, de competencias docentes para no errar en la decisión. Junto a esta autonomía demanda la formación en las emociones, como elemento clave para una educación de calidad. Según palabras de Day (2005, p. 32) los buenos docentes no sufren la “desconexión entre la cabeza y el corazón, lo cognitivo y lo emocional.” Por ello, afirma que es imposible privilegiar una cosa sobre otra, favoreciendo o demandando una verdadera educación integral, que atienda al alumno en todas sus

capacidades y dimensiones. Para esta educación, cognitiva y emocional, el docente debe poseer las siguientes competencias.

Cuadro 3. Competencias docentes Day

1. Eruditos
2. Bondadosos
3. Libres de prejuicios
4. Justos en el trato
5. Responsables
6. Capaces de mantener la disciplina
7. Optimistas y entusiastas
8. Capaces de afrontar los imprevistos
9. Cariñosos y sonrientes

Fuente: Day (2005)

Galvis (2007) en su investigación pretendía definir un nuevo perfil docente que se enfrentase al perfil tradicional. Para ello, toma como referencia los estudios de Bar, Perrenoud y Braslavsky sobre las competencias del profesorado para el ejercicio profesional. Tras el análisis de las competencias docentes presentadas por los citados autores, elabora un listado propio de competencias del profesorado para el ejercicio profesional en la escuela del siglo XXI, que divide en cinco bloques:

Cuadro 4. Competencias docentes Galvis

- 1.- Competencias intelectuales
- 2.- Competencias profesionales
- 3.- Competencias sociales
- 4.- Competencias interpersonales
- 5.- Competencias intrapersonales

Fuente: Galvis (2007)

La Comisión Europea (2007) se planteaba la necesidad de una reflexión conjunta, entre los países miembros, acerca de los parámetros que deben regir la formación del profesorado. En este documento se subrayaba la importancia del papel del docente en el desarrollo de los talentos y del crecimiento personal de los estudiantes, así como en la adquisición de los conocimientos y capacidades para la formación de buenos ciudadanos y trabajadores. De esta manera, define al maestro como un mediador entre el mundo y el alumno, asumiendo el incremento sustancial en

cuanto a la complejidad, exigencias y retos del nuevo rol docente. Y para dar una respuesta adecuada a esta complejidad, exigencias y retos propone desarrollar entre el profesorado las siguientes competencias docentes.

Cuadro 5. Competencias docentes Comisión Europea

Capacidad de identificar necesidades específicas de cada alumno y Responder a ellas con variedad de estrategias didácticas

Capacidad de fomentar la autonomía en el aprendizaje

Capacidad de desarrollar competencias en los estudiantes

Capacidad de trabajar en entornos multiculturales, favoreciendo el valor de la diversidad y respetando las diferencias

Capacidad de trabajar con compañeros, familias y Comunidad educativa

Fuente: Comisión Europea (2007)

La ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecían los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, describe las Competencias genéricas que todo alumno de Magisterio debe alcanzar para convertirse en Maestro.

Cuadro 6. Competencias docentes Orden ECI/3857/2007

1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.

2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.

4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.

6. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.

8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.

9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Fuente: ORDEN ECI/3857/2007

El Proyecto Tuning (2007) surge como una reflexión profunda para adaptar la Educación Superior a las demandas sociales actuales. Se trata de coordinar las políticas educativas a nivel europeo y, de esta manera, dar respuestas conjuntas. Entre estas medidas conjuntas también se aborda la necesidad de una formación adecuada para los profesores universitarios, a los que se les demanda una serie de competencias docentes. Añadimos, en este trabajo, estas competencias porque tienen un carácter general y son extrapolables a los diferentes niveles educativos. En el siguiente cuadro hemos elaborado una síntesis de este listado de competencias docentes.

Cuadro 7. Competencias docentes Proyecto Tuning

1. Dominio de la teoría y metodología curricular
2. Dominio de los saberes disciplinares
3. Diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje
4. Desarrollo de acciones educativas interdisciplinares
5. Identificación y gestión de las necesidades educativas especiales
6. Diseño e implementación de estrategias de evaluación
7. Diseño, gestión, implementación y evaluación de programas educativos
8. Selección, elaboración y utilización de materiales didácticos
9. Creación y evaluación de ambientes favorables y diferentes de aprendizaje
10. Selección, utilización y evaluación de las TICs
11. Investigación y reflexión sobre la propia práctica educativa
12. Implementación de estrategias educativas que responden a la diversidad sociocultural

Fuente: Proyecto Tuning (2007)

Pesquero et al. (2008) a lo largo de su investigación pretenden diagnosticar las competencias profesionales de los docentes en ejercicio de la Comunidad de Madrid. A través del cuestionario elaborado a tal efecto analizan las competencias docentes, los desempeños en su quehacer educativo y la formación recibida, para detectar carencias y elaborar propuestas de formación. Entre los resultados de esta investigación, los propios maestros afirman que las Competencias docentes más valoradas entre el profesorado son:

Cuadro 8. Competencias docentes Pesquero et al.

| | |
|---|---|
| Por orden de importancia | Saber implicar a los padres en el aprendizaje de sus hijos Ser capaces de desarrollar en el alumnado valores como la responsabilidad, la solidaridad y la justicia Perfecto dominio de los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento que imparten. |
| Competencias centradas en el aprendizaje | Detectar las dificultades de su alumnado en aprendizajes concretos Ayudarles a encontrar sentido a los contenidos escolares Enfatizar la cooperación entre los alumnos |
| Competencias relacionadas con las habilidades sociales | Resolución de conflictos |
| Personalidad del docente | Vocación Entrega a la profesión |

Fuente: Pesquero et al. (2008)

International Step by Step Association (ISSA, 2009) publicaba el *Step by Step Program* con la intención de favorecer los aprendizajes de los estudiantes en participación democrática. Este objetivo precisa de una reflexión profunda acerca de cuáles deben ser las competencias de los docentes para implementar dicho aprendizaje. Este documento pretende el cambio educativo y la búsqueda de la calidad. Para ello, es necesario la empoderación de los maestros, el trabajo conjunto y coordinado de profesores, familias, alumnos y Comunidad Educativa, así como el máximo desarrollo de los alumnos, mediante una verdadera igualdad de oportunidades y una educación individualizada e inclusiva. Toda esta reflexión se concreta en *Competent Teachers of the 21st Century*, donde se definen siete competencias básicas que deben poseer y desarrollar todos los docentes. Asimismo, estas Competencias se subdividen en Estándares, que vuelven a dividirse en Indicadores concretos y específicos.

Cuadro 9. Competencias docentes International Step by Step Association

| Competences | Standards |
|--|--|
| Interactions | 1.1. The teacher interacts with children in a friendly and respectful manner that supports the development of each child’s construction of self/identity and learning 1.2. The teacher’s interactions promote the development of a learning community where each child feels s/he belongs and is supported to reach his/her potential 1.3. The teacher engages in purposeful, reciprocal interactions with other adults to support children’s development and learning |
| Family and Community | 2.1. The teacher promotes partnerships with families and provides a variety of opportunities for families and community members to be involved in children’s learning and development 2.2. The teacher uses formal and informal opportunities for communication and information sharing with families 2.3. The teacher uses community resources and family culture to enrich children’s development and learning experiences |
| Inclusion, Diversity and the Values of Democracy | 3.1. The teacher provides equal opportunities for every child and family to learn and participate regardless of gender, race, ethnic origin, culture, native language, religion, family structure, social status, economic status, age or special need 3.2. The teacher helps children understand, accept, and appreciate diversity 3.3. The teacher develops children’s understanding of the values of civil society and the skills required for participation |
| Assessment and Planning | 4.1. The teacher regularly and systematically monitors each child’s progress, learning processes, and achievements 4.2. The teacher plans for teaching and learning based on information about children and national requirements 4.3. The teacher includes children, families, and relevant professionals in the assessment and planning process |
| Teaching Strategies | 5.1. The teacher implements a variety of teaching strategies that actively engage children to develop knowledge, skills, and dispositions as defined by national requirements, and which build the foundation for lifelong learning 5.2. The teacher uses teaching strategies that support children’s emotional, and social development 5.3. The teacher designs activities taking into account children’s experiences and competences to support and expand further development and learning 5.4. The teacher uses strategies that promote democratic processes and procedures |
| Learning Environment | 6.1. The teacher provides a learning environment that promotes each child’s well-being 6.2. The teacher provides an inviting, safe, healthy, stimulating, and inclusive physical environment that promotes children’s exploration, learning, and independence 6.3. The teacher provides an environment that promotes children’s sense of community and participation in creating the classroom’s culture |
| Professional Development | 7.1. The teacher continually improves his/her competences to reach and maintain high quality in the teaching profession according to the changing demands of today’s world |

Fuente: ISSA (2009)

Coronado (2009) define la competencia docente como el Saber, Saber hacer y Saber hacer reflexivo y contextualizado puesto en juego en un contexto incierto. Nos habla de la pericia de los docentes para resolver situaciones pedagógicas complejas y diversas. Estos tres saberes a los que

hace alusión los desarrolla en cinco competencias que debe implementar el profesorado para enriquecer y consolidar su práctica profesional.

Cuadro 10. Competencias docentes Coronado

1. Elaborar y comunicar un Programa didáctico
2. Planificar didácticamente el proceso de enseñanza-aprendizaje
3. Producir actividades, entornos y materiales de aprendizaje
4. Guiar, orientar, acompañar, gestionar y promover el proceso de enseñanza-aprendizaje
5. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje

Fuente: Coronado (2009)

Casero (2010) realiza una búsqueda documental en la que recoge las diferentes investigaciones en las que se definen las características de lo que es un buen docente. A raíz de este análisis y reflexión elabora una clasificación propia que divide en ocho dimensiones:

Cuadro 11. Competencias docentes Casero

- 1.- Conocimientos teóricos
- 2.- Estructuración de las clases y de los materiales
- 3.- Comunicación
- 4.- Metodología utilizada y motivación docente
- 5.- Trato y respeto con el alumnado
- 6.- Autoevaluación docente y evaluación del alumnado
- 7.- Entorno académico
- 8.- Aspecto físico y estética

Fuente: Casero (2010)

Perrenoud (2010) elabora uno de los listados más conocidos acerca de las competencias docentes. En su obra realiza un exhaustivo repaso sobre lo que significa ser docente hoy. Afirma que el sentido de la educación se encuentra en el aprendizaje del alumnado. Esta necesidad de aprendizaje condiciona la relación de competencias docentes que establece, ya que el foco se encuentra en el alumno. Educar hoy, nos dirá, es educar en la incertidumbre y en la urgencia. Las diez competencias que establece son:

Cuadro 12. Competencias docentes Perrenoud

- 1.- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.

- 2.- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- 3.- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- 4.- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
- 5.- Trabajar en equipo.
- 6.- Participar en la gestión de la escuela.
- 7.- Informar e implicar a los padres.
- 8.- Utilizar las nuevas tecnologías.
- 9.- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- 10.- Organizar la propia formación continua.

Fuente: Perrenoud (2010)

van Manen (2010) escribe un sugerente libro, *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad*, en el que aboga por el cuidado del “momento pedagógico” y de las “relaciones educativas” como base de una educación de calidad. Propone como cualidad prioritaria del docente la *sensibilidad*, entendida como el respeto a los niños de los que son responsables, a sus antecedentes e historias de vida, a sus cualidades y sus circunstancias vitales. Y para desarrollar esta sensibilidad elabora una serie de competencias docentes:

Cuadro 13. Competencias docentes van Manen

| | |
|--------------------------------|---|
| Sensibilidad pedagógica | Responsabilidad Conocimiento de las cualidades y de la vida de los alumnos |
| Ambiente afectivo | Amor Seguridad Estabilidad |
| Amor pedagógico | Confianza en la capacidad del alumno |
| Autoridad pedagógica | Confianza Entendimiento crítico |
| Comprensión pedagógica | Escucha activa a los alumnos |
| Tacto pedagógico | Conectar con el alumno “Tocar” al alumno |

Fuente: van Manen (2010)

Armengol et al. (2011) llevaron a cabo una investigación para la Mejora de la Calidad de la Docencia entre los estudiantes de Magisterio, tomando como referencia la asignatura de Practicum. Para ello, desarrollaron una serie de competencias generales tras la consulta con los tutores de los centros adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. De estas sesiones de trabajo surgió un perfil competencial del docente.

Cuadro 14. Competencias docentes Armengol et al.

| | |
|-----------------------|---|
| Instrumentales | Dominio de los conocimientos Herramientas necesarias para desarrollar el ejercicio de la práctica educativa |
| Emocionales | Saber gestionar y regular constructivamente la dimensión socioafectiva personal y grupal |
| Sociales | Saber colaborar con otros profesionales de forma comunicativa y constructiva Mostrar un comportamiento orientado al grupo y al entendimiento interpersonal |

Fuente: Armengol et al. (2011)

Novoa (2011) mantiene que la tarea docente es fundamentalmente deliberativa, ya que implica la toma de decisiones constante a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Afirma que no sirven las recetas mágicas, sino que cada situación concreta requiere de respuestas pedagógicas concretas, adaptadas a las características de los estudiantes y del contexto en el que se educan. Para esta personalización de la educación el maestro debe poseer cinco cualidades fundamentales:

Cuadro 15. Competencias docentes Novoa

- 1.- Conocimiento.
- 2.- Cultura profesional
- 3.- Tacto pedagógico
- 4.- Trabajo en equipo
- 5.- Compromiso social

Fuente: Novoa (2011)

Apple (2011) en su idea de democratizar la educación y convertirla en una palanca para la transformación social –justicia social- plantea una serie de retos a la educación de los EEUU. La realidad social del país norteamericano reflejaba, en aquellos años, unos porcentajes de población inmigrante muy altos, lo que suponía un gran reto para la escuela y para los docentes. Bajo la pregunta: ¿Podemos construir una nación y una cultura con gente de todo el mundo?, se plantea cuáles deben ser las competencias de los docentes para llevar a cabo semejante desafío.

Cuadro 16. Competencias docentes Apple

- 1.- La implementación del proceso de aprendizaje y el desarrollo de métodos pedagógicos
- 2.- Resolver dificultades y trastornos múltiples de los alumnos
- 3.- Atender a las demandas sociales y familiares
- 4.- Establecer un compromiso ético con la profesión.

Fuente: Apple (2011)

Gairín (2011) revisa en su trabajo algunas controversias en torno a la formación docente por competencias, para, posteriormente, delimitar de manera específica funciones, perfiles y competencias en los programas de formación del profesorado. Afirma, que la formación adecuada exige que sus docentes actúen de una manera competente, combinen los aprendizajes conceptuales con las prácticas profesionales, impulsen la práctica reflexiva individual y grupal y fomenten la formación permanente. Para ello, establece cuatro competencias docentes:

Cuadro 17. Competencias docentes Gairín

- 1.- Competencias técnicas
- 2.- Competencias metodológicas
- 3.- Competencias sociales
- 4.- Competencias personales

Fuente: Gairín (2011)

Además, en este mismo trabajo describe algunas de las funciones que debe realizar un maestro en la escuela actual:

Cuadro 18: Funciones del maestro Gairín

- a) analizar situaciones formativas en contextos formales y no formales
- b) diseñar, desarrollar y evaluar programas, proyectos, materiales y acciones curriculares adaptadas a los contextos analizados
- c) orientar y apoyar el progreso de los estudiantes
- d) coordinarse activamente con los colegas, personas e instituciones implicadas en el proceso formativo
- e) participar e impulsar los procesos de innovación y mejora que promueven la calidad de la formación y su desarrollo profesional

Fuente: Gairín (2011).

Por último, para concluir describe un cuadro de competencias docentes específicas, que deben unirse a las competencias docentes y a las funciones del maestro anteriormente presentadas.

Cuadro 19: Competencias específicas de los docentes Gairín

| | |
|-----------------------------------|---|
| Docente | Planificar, organizar y animar situaciones de aprendizaje significativo |
| | Gestionar la progresión de los aprendizajes |
| | Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación |
| | Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo |
| Tutor | Contribuir a crear ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo |
| | Competencias sociales |
| | Competencias afectivas |
| Miembro de la organización | Trabajar en equipo |
| | Participar en la gestión diaria de la escuela y en los procesos de innovación |
| | Favorecer la cultura y el clima positivo para el cambio |
| | Informar e implicar a los padres y a la comunidad |
| Como profesional | Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión |
| | Organizar su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional |
| | Establecer y aplicar procesos de mejora permanente de su calidad como profesional |

Fuente: Gairín (2011).

Hammerness, van Tartwijk y Snoek (2012) recogen en su capítulo titulado: “La preparación docente en los Países Bajos: visiones compartidas y características comunes”, las competencias y características fundamentales que deben implementarse en la formación de los futuros docentes. Parten de la idea de que los docentes son el elemento más importante del Sistema Educativo y se plantean el siguiente interrogante: ¿qué se necesita para crear docentes de alta calidad en el mundo actual? Para dar respuesta a esta pregunta analizan las buenas prácticas de formación del profesorado llevadas a cabo en los Países Bajos para, posteriormente, transferir a los diferentes países todo aquello que pueda aumentar la calidad docente. Como conclusión a todas estas reflexiones plantean una serie de competencias que quedan recogidas en el siguiente cuadro.

Cuadro 20. Competencias docentes Hamnerness, van Tartwuijk y Snoek

- 1.- Aprendizaje
- 2.- Trabajo colaborativo con colegas
- 3.- Relación con el contexto
- 4.- Compromiso con la profesión

Fuente: Hamnerness, van Tartwuijk y Snoek (2012)

Barceló, López-Gómez y Camilli (2012) realizan un trabajo de campo en el que analizan las Competencias genéricas de los docentes de Educación Primaria de tres centros privados de la Comunidad de Madrid. Para ello, analizan los estudios acerca de las carencias formativas del profesorado y destacan las conclusiones de Freiberg (2002). Estas carencias descritas por Freiberg hacen referencia a la planificación, al desarrollo de la clase, al uso de los tiempos educativos, a la gestión del aula, así como al uso de las distintas estrategias metodológicas y evaluativas adecuadas para el aprendizaje de todos los alumnos. Y para dar respuesta a estas carencias describe las siguientes dimensiones de competencias docentes.

Cuadro 21. Competencias docentes Barceló, López-Gómez y Camilli

- 1.- Conocimiento de la materia a enseñar.
- 2.- Conocimiento de los principios, finalidades y objetivos generales del Sistema Educativo.
- 3.- Comprensión del sentido cultural de su trabajo.
- 4.- Dimensión moral de la profesión.
- 5.- Manejo de los recursos técnicos para una docencia eficaz y una evaluación responsable.
- 6.- Atención a la diversidad.
- 7.- Colaboración con la institución escolar y con las familias.

Fuente: Barceló, López-Gómez y Camilli (2012)

Zabalza y Zabalza (2012) recogen, en su obra *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar,”* una serie de reflexiones acerca del papel del maestro en la sociedad actual. Además, también se plantean si el ser docente es una vocación de servicio a los demás o se trata de una profesión –en el peor sentido del término- al servicio de uno mismo. Al hilo de estas reflexiones se cuestionan si existe un modelo/prototipo de buen docente y cuáles son las competencias que debe poseer. Para dar respuesta a esta pregunta esbozan una lista de compromisos que debe adquirir:

Cuadro 22. Competencias docentes Zabalza y Zabalza

- 1.- Compromiso consigo mismo y con el propio desarrollo personal.
- 2.- Compromiso con los conocimientos.
- 3.- Compromiso con la cultura profesional.
- 4.- Compromiso con los estudiantes: tacto pedagógico.
- 5.- Compromiso con los colegas: trabajo en equipo.
- 6.- Compromiso con la comunidad: compromiso social.

Fuente: Zabalza y Zabalza (2012)

Merino, Cortón y Cortón (2012) realizan una investigación con estudiantes de Magisterio a los que preguntan acerca de su propia autopercepción en cuanto al desarrollo de sus competencias profesionales a lo largo de su formación inicial. Para poder realizar el estudio definen una serie de familias de competencias docentes, para lo que toman como referencia la clasificación realizada por Perrenoud. De este análisis y discusión acerca de las competencias de Perrenoud surge esta clasificación.

Cuadro 23. Competencias docentes Merino, Cortón y Cortón

- 1.- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- 2.- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- 3.- Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad.
- 4.- Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro.
- 5.- Trabajar en equipo con otros docentes.
- 6.- Participar en la gestión del centro.
- 7.- Informar e implicar a las familias.
- 8.- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación.
- 9.- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- 10.- Organizar la propia formación continua.
- 11.- Fomentar el interés por la lectura.
- 12.- Fomentar la educación en valores.
- 13.- Elaborar diseños curriculares (programaciones y unidades didácticas...)

Fuente: Merino, Cortón y Cortón (2012)

La Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2012), tomando como referencia los documentos de la OCDE y de la UNESCO, elabora una clasificación de las Competencias docentes con el objeto no solo de mejorar la acción docente, sino también con el propósito de potenciar el cambio en los contextos donde el profesorado desarrolla su quehacer educativo. La idea es elaborar un modelo de detección de las necesidades pedagógicas para planificar la formación permanente del

profesorado. Para ello, estructuran la siguiente clasificación, donde se inspiran para definir las competencias docentes en los pilares para la educación del siglo XXI del Informe Delors.

Cuadro 24. Competencias docentes Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León

| | |
|-------------------------|---|
| Saber | Competencia Científica |
| Saber Ser | Competencia Intrapersonal Competencia Interpersonal |
| Saber Hacer qué | Competencia Didáctica Competencia Organizativa y de Gestión del centro Competencia en Gestión de la Convivencia |
| Saber Hacer cómo | Competencia en Trabajo en equipo Competencia en Innovación y mejora Competencia Comunicativa y lingüística Competencia Digital (TIC) |
| Saber Estar | Competencia social-relacionales |

Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2012)

Hargreaves y Fullan (2014), en su conocida obra *Capital profesional*, defienden la necesidad de contar con docentes muy comprometidos, muy bien preparados, que se formen constantemente en las novedades pedagógicas que puedan surgir y que sean capaces de trabajar en equipo. Demandan Capital profesional, Capital humano, Capital social y Capital decisorio entre el profesorado. A lo largo de su obra describen las pautas de cómo enseñar como un “crack” y, para ello, elaboran una serie de competencias docentes que abarcan la totalidad de la profesión de maestro.

Cuadro 25. Competencias docentes Hargreaves y Fullan

- 1.- Capacidad (maestría)
- 2.- Compromiso (vocación)
- 3.- Carrera
- 4.- Cultura
- 5.- Contextos

Fuente: Hargreaves y Fullan (2014)

Valdemoros y Lucas (2014) elaboran un interesante estudio en el que participan 105 estudiantes del Grado de Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de la Rioja. Este trabajo pretende detectar cuáles son las competencias que definen a un buen docente. Tras el estudio de la

bibliografía existente elaboran unos instrumentos de recogida de información *ad hoc* –un autoinforme y un Cuestionario- que organizan en dos bloques de competencias:

Cuadro 26. Competencias docentes Valdemoros y Lucas

| | |
|--------------------------------------|---|
| Competencias para Saber Hacer | Competencias instrumentales Espíritu formativo |
| Competencias del Saber Ser | Competencias afectivo-emocionales Personalidad docente |

Fuente: Valdemoros y Lucas (2014)

Marina, Pellicer y Manso (2015) elaboran una serie de competencias docentes del profesorado “cada vez más amplias, profundas y, sin duda, diferentes” (Marina, Pellicer y Manso, 2015, p. 13) con la finalidad de dar respuesta a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento. De manera un tanto atrevida –a nuestro modo de ver-, afirman que la formación de los docentes en España no ha sido la más adecuada y que las Universidades han fracasado en su intento de dotar de herramientas a los docentes para enfrentarse a los desafíos planteados en la educación del siglo XXI. Para dar respuesta a estos desafíos elaboran este Cuadro de Competencias, que por otra parte no difiere mucho de algunas de las propuestas analizadas:

Cuadro 27. Competencias docentes Marina, Pellicer y Manso

- 1.- Conocimiento de la asignatura.
- 2.- Conocimiento del desarrollo intelectual de los alumnos.
- 3.- Comprensión.
- 4.- Capacidad de comunicación.
- 5.- Entusiasmo.
- 6.- Habilidades sociales y emocionales.
- 7.- Compromiso ético.

Fuente: Marina, Pellicer y Manso (2015)

Fernández-Díaz, Rodríguez Mantilla y Fernández-Cruz (2016) llevan a cabo una investigación con el objeto de diagnosticar las competencias docentes del profesorado de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid y, así, detectar las posibles deficiencias y carencias en su formación. Para ello se realizó un cuestionario *ad hoc* para los alumnos de 5º y 6º de Primaria que tenían que evaluar los conocimientos, actitudes, valores y comportamientos de sus docentes. Una vez detectadas las

fortalezas y debilidades se elaboró una propuesta de formación continua. Para la evaluación de las competencias docentes por parte del alumnado se elaboró una clasificación general acerca de las competencias que debían poseer los buenos docentes, divididas en dos bloques: Instrumentales e Interpersonales.

Cuadro 28. Competencias docentes Fernández, Rodríguez y Fernández

| | |
|--|---|
| Competencias instrumentales | A) Conocimiento y metodología |
| | *Dominio de los temas |
| | *Planificación |
| | *Comunicación |
| | *Búsqueda de dinamización de los grupos |
| *Uso de recursos didácticos variados | |
| *Atención individualizada de las dificultades | |
| Competencias interpersonales | B) Evaluativa |
| | *Uso de técnicas variadas para la evaluación |
| | *Coherencia y justicia en las correcciones y calificaciones |
| | A) Individual |
| | *Actitud activa y entusiasta |
| *Actitud motivadora y de ánimo con los alumnos | |
| B) Social | |
| *Fomento de un clima de confianza en el aula | |
| *Corrección en el trato | |
| *Mantenimiento de la disciplina | |

Fuente: Fernández, Rodríguez y Fernández (2016)

Pring (2016) entiende al docente como el facilitador del pensamiento autónomo y crítico del alumnado. Éste debe hacer entender la realidad física, social y moral en la que viven, para transformarla en una realidad más justa y mejor. Crítica a aquellos docentes de visión reduccionista que convierten la profesión en una mera transmisión de información. Es por ello, que propone tres competencias que deben caracterizar la identidad docente:

Cuadro 29. Competencias docentes Pring

- 1.- Conocimiento teórico.
- 2.- Competencia práctica.
- 3.- Compromiso ético.

Fuente: Pring (2016)

López-Luján (2018) realizó una revisión del Cuestionario sobre Competencias del Profesorado de Educación Secundaria (CCPES II) para adaptarlo al profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria. Con esta revisión se pretendía configurar una serie de dimensiones que agrupasen las distintas competencias docentes que debían poseer los maestros de Infantil y Primaria. Para ello, se llevó a cabo una revisión de la bibliografía y se analizaron diferentes cuestionarios sobre competencias docentes, llegándose a una clasificación en cinco dimensiones de carácter pedagógico.

Cuadro 30. Competencias docentes López-Luján

| | |
|------------------------------------|--|
| Gestión del aprendizaje | Conocer los contenidos curriculares |
| | Planificar la docencia |
| | Metodologías docentes. Estilos de enseñanza y de aprendizaje |
| | Evaluación |
| | Atención a la diversidad. Ritmos de aprendizaje. Enseñanza personalizada |
| Gestión del aula | Resolución de conflictos |
| | Autoridad/Disciplina |
| | Tiempos y espacios de aprendizaje |
| | Competencias socio-emocionales |
| | Competencias comunicativas/relacionales/motivacionales |
| Compromiso con la profesión | Ética profesional docente |
| | Innovación educativa |
| | Formación permanente |
| Tutor de ciudadanía | Educación cívica |
| | Educación intercultural |
| Trabajo en equipo | Trabajo con los compañeros |
| | Trabajo con las familias |
| | Trabajo con el equipo directivo |
| | Trabajo con la Comunidad Educativa |

Fuente: López-Luján (2018)

Meirieu (2019) elabora una lista de competencias necesarias para asumir los retos de enseñar hoy. Afirma que este listado es tan discutible como los demás, pero afirma que muestra lo que los centros de formación del profesorado están exigiendo hoy para ser maestro.

Cuadro 31. Competencias docentes Meirieu

1.- Concebir y organizar situaciones de aprendizaje (identificar el objetivo, la tarea, el obstáculo, las imposiciones y los recursos en función de la operación mental por efectuar).

- 2.- Animar las situaciones de aprendizaje e intervenir para mantener el compromiso de cada alumno.
- 3.- Ayudar a formalizar los aprendizajes efectuados: permitir a cada alumno observar lo que ha aprendido a través de lo que ha hecho.
- 4.- Articular las situaciones de aprendizaje para que constituyan una progresión coherente y perceptible para el sujeto.
- 5.- Hacer uso de los recursos materiales, documentales y tecnológicos necesarios.
- 6.- Documentarse y trabajar en equipo pedagógico.
- 7.- Participar en la gestión de la escuela.
- 8.- Informar e implicar a los padres.

Fuente: Meirieu (2019)

A modo de síntesis, y con la intención de tener una visión de conjunto que nos permita la revisión de las distintas clasificaciones presentadas por los diferentes autores, vamos a elaborar una Tabla-Resumen (Anexo 3) en la que se recojan todas las competencias docentes analizadas. La Tabla, nuevamente, seguirá el orden cronológico en el que los distintos autores fueron elaborando las citadas clasificaciones.

¿Qué competencias deberían tener los docentes en opinión de los alumnos?

Si la pregunta va dirigida a los alumnos (¿Cómo os gustaría que fuesen los docentes?) y se les cuestiona acerca de cuáles deberían ser las cualidades que deben poseer los profesores para que sea efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje, vemos como en la investigación de Rudduck, Chaplain y Wallace (1996) la mayoría de ellos se decantan por aspectos de calado personal: respetar a los alumnos, ser justos, prestar apoyo y dar seguridad. Solo dos cualidades pedagógicas son demandadas: dar autonomía a los estudiantes para llevar a cabo los aprendizajes y lanzar retos que estimulen y motiven a los alumnos para que emprendan los procesos educativos. En ese sentido, la competencia emocional del docente para el aprendizaje es muy importante. Day y Gu (2015, p. 26) afirman que:

la buena enseñanza está cargada de emociones positivas. No es solo una cuestión de conocer el tema, de ser eficiente, de poseer las competencias correctas o de aprender todas las técnicas adecuadas. Los buenos profesores no solo son máquinas bien engrasadas. Son seres emocionales y apasionados que conectan con sus alumnos y llenan su trabajo y sus clases con placer, creatividad y alegría.

Se trata, en definitiva, de establecer un compromiso afectivo entre los docentes y los alumnos y ambos con los contenidos de enseñanza.

En otro estudio llevado a cabo por los profesores Esteban y Mellen (2016, p. 190), también se le preguntaba a los estudiantes cómo debería ser un buen maestro. Ante esta pregunta, el 71,7% respondía que debería ser un “maestro personal y auténtico.” Casi la mitad (49,4%) afirmaba que debía ser “motivador para el aprendizaje” y un 24,3% que debía ser “un maestro transmisor de historias.” Esta investigación da un pasito más y concluye que el buen maestro, además de competencias personales y de vocación, tiene la necesidad de haber formado su Carácter, es decir, ser “un buen maestro para él mismo” (Esteban y Mellen, 2016, p. 191), estar formado como persona. Un carácter capaz de influir educativa y personalmente en los alumnos (González y Wagenaar, 2003).

Nuevamente, un estudio de Rudduck y Flutter (2007) concluye en la importancia de dotar de autonomía a los estudiantes, desafiarlos y hacerles pensar. Los alumnos afirman, en esta investigación, que quieren ser escuchados en todo aquello que afecta a su educación y definen al buen maestro como aquel que es humano, accesible, fiable y coherente. Un maestro que actúa de manera respetuosa y sensible ante las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos, que se muestra entusiasta, positivo, justo, tranquilo y con sentido común. Todo ello, además de ser competente y experto en la materia que enseña y de permitir que los estudiantes hablen, se les escuche y se les trate como personas.

Como conclusión a todas estas aportaciones y/o clasificaciones acerca de las competencias de los docentes, podríamos concluir con una frase que recoge la totalidad de las cualidades que debe poseer un buen maestro. “Una enseñanza buena y eficaz exige la participación de la cabeza (el intelecto), la mano (las competencias pedagógicas) y el corazón (valores, creencias y emociones)” (Day y Gu, 2015, p. 63), en definitiva, el Saber, Saber Hacer y Saber Ser que diferentes autores e Informes internacionales vienen reclamando desde hace muchos años.

1.3.- El sujeto de la educación: Características psico-evolutivas de los alumnos de Educación Primaria

Cualquier estudio que analice las competencias docentes del profesorado debe tener en cuenta las características psico-evolutivas del alumnado al que educa. Creo que entra dentro del sentido común pensar que no se requieren las mismas competencias para enfrentarse a estudiantes de 3, 4 ó 5 años de Educación Infantil que las que serían necesarias para enfrentarse con estudiantes universitarios. Por ello, el sentido de este apartado es conocer al educando de Educación Primaria (de 6 a 12 años), desde el punto de vista psico-evolutivo, para, de esta manera, poder describir las competencias docentes del profesorado. Para poder educar a alguien, estar preparado para hacerlo, primero hay que conocer al sujeto en su globalidad: cómo aprende, cómo se desarrolla o cómo se relaciona con los demás, con el contexto y con él mismo. A lo largo de estas páginas vamos a intentar esbozar un retrato general de los aspectos psico-evolutivos que definen a estos alumnos. Para llevar a cabo una metodología lo más clara posible vamos a seguir la estructura clásica de la Psicología evolutiva, que define a los alumnos según sus características cognitivas, motoras, de lenguaje, sociales y emocionales.

1.3.1.- Desarrollo cognitivo

La psicología del desarrollo habla de niñez intermedia y tardía cuando se refiere a los niños de edades comprendidas entre los 6 y los 11 años, que casi coincide con la horquilla de edad de los alumnos que estudian Educación Primaria (6-12 años). Los cambios en estas edades, a nivel cognitivo, son muchos y paulatinos y para su análisis y explicación podemos encontrar tres teorías diferentes: la teoría de Piaget, la teoría sobre el procesamiento de la información y la teoría sobre la inteligencia.

Para **Piaget**, esta etapa del desarrollo que abarca desde los 6 a los 11 años es el momento en el que se desarrolla el Pensamiento Operacional Concreto, es decir, es el momento en el que nace el pensamiento organizado y racional (Piaget, 1985). Gracias al Pensamiento Operacional Concreto surgen los nuevos instrumentos intelectuales que ayudan al educando a interpretar, comprender y organizar el mundo. Además, lo ayuda a ir poco a poco rompiendo ese pensamiento rígido,

unidireccional e ilógico, para dar paso a un pensamiento más flexible, más lógico y más organizado (Piaget, 2007). Los niños comienzan a utilizar las reglas lógicas para explicar los acontecimientos, pero solo, todavía, referidas a objetos físicos, ya que aún no ha aparecido en el desarrollo del niño la etapa del pensamiento abstracto.

En ese sentido, utilizar la lógica mediante las operaciones mentales ayuda al niño a desarrollar la inteligencia y, por tanto, a ir superando los estadios anteriores. A través de las operaciones concretas, los niños pueden razonar sobre las características de los objetos, pudiendo así clasificarlos en categorías y subcategorías y, también, pudiendo así analizar las relaciones que dichos objetos mantienen entre sí.

No solo Piaget ha realizado grandes aportaciones al campo de la Psicología del Desarrollo, de hecho, hay teorías que amplían sus aportaciones e incluso otras, que, aun reconociendo su gran trabajo, lo critican por subestimar la capacidad de los niños.

La **Teoría del procesamiento de la información**, surge en torno a los años 70, siendo sus representantes más influyentes los psicólogos: Robert Gagné, Allen Newell, Herbart Simon, Richar Mayer o Pascual Leone. Esta teoría pretendía explicar el funcionamiento de la mente humana equiparándolo al funcionamiento interno de un ordenador. En definitiva, lo que viene a decirnos es que la mente humana aprende de igual manera que un ordenador trata la información. El proceso que lleva a cabo el aprendizaje –*Las condiciones del aprendizaje* (Gagné, 1971)-, según esta teoría, responde al siguiente patrón: la información entra en la mente humana a través de los sentidos; esta información es procesada, codificada y almacenada por la memoria; y, posteriormente, se estructuran las respuestas, en función del contexto (Aznar, Gargallo, Garfella y Cánovas, 2010). Por tanto, bajo esta Teoría, los cambios más importantes que se producen en la niñez intermedia y tardía y que tienen repercusión en el aprendizaje son: la mejora de la memoria, del pensamiento crítico y de la metacognición, así como el desarrollo de la percepción, de la atención, del razonamiento y de la motivación.

Así como durante la niñez temprana era la memoria a corto plazo con la que más trabajaba el niño, es ahora en esta etapa, entre los 6 y los 11 años, cuando va trabajando y desarrollando la memoria a largo plazo. El niño comienza a entender que memorizará mejor aquello que está relacionado con un aprendizaje anterior que ya ha sido interiorizado, al igual que comenzará a utilizar distintas estrategias que requieren de trabajo y control, y que a su vez le ayudan a mejorar la memoria.

La Teoría sobre el pensamiento crítico defiende que los niños de estas edades deben pensar de manera reflexiva y productiva. Desde ese punto de vista, hay autores que “se lamentan de que haya muy pocas escuelas que enseñen a sus alumnos a pensar críticamente y a alcanzar una comprensión más profunda de los conceptos” (Santrock, 2006, p. 322). Pero no solo es importante el pensamiento crítico, sino también el creativo, que es el que le da la capacidad al niño de pensar de manera novedosa y, por tanto, de poder encontrar distintas soluciones originales para un mismo problema. Es decir, un pensamiento divergente propio de la creatividad. Stenberg, Grigirenko y Singer (2004, p. 323), en esa misma línea, afirman que “los niños cognitivamente competentes no solo piensan de manera crítica, sino también de manera creativa.” En ese sentido, deberíamos replantearnos las alternativas que ofrece la escuela actual para favorecer el pensamiento creativo entre el estudiantado, ya que la escuela actual se mueve desde parámetros más cercanos a la memorización y repetición mecánica que desde aquellos que favorecen el pensamiento divergente, por tanto, creativo.

Otra de las áreas que desarrolla el niño en este periodo dentro de la Teoría del procesamiento de la información es la metacognición, entendida como: “la cognición sobre la propia cognición, es decir, poseer conocimientos sobre el conocimiento” (Santrock, 2006, p. 324). De esta manera, el niño aprenderá en esta etapa evolutiva sobre su propio conocimiento y cómo utilizarlo, así como sobre el conocimiento de los demás. Por tanto, la metacognición ayudará al niño a ser mejor pensador.

Otra de las teorías que existen sobre el desarrollo cognitivo es la **Teoría de la inteligencia**. La inteligencia es la capacidad del ser humano para hacer frente a los problemas y desafíos, buscar

soluciones y adaptarnos a las experiencias y dificultades de la vida. Todo ello conlleva un aprendizaje. Existen diferentes autores que abordan el concepto de inteligencia desde diferentes puntos de vista o enfoques. Desde Binet y su test para medir la inteligencia de las personas; pasando por Wechsler y su escala para valorar la inteligencia y aptitudes intelectuales en niños en el ámbito clínico y psicopedagógico; hasta llegar, en la actualidad, a la figura de Howard Gardner y sus inteligencias múltiples.

Para poder medir la inteligencia existen diferentes pruebas estandarizadas, pero la aplicación de estas pruebas causa controversia, ya que no siempre son justas ni miden aquello que dicen medir. Por ejemplo, las pruebas miden y premian la velocidad, por lo que penalizan al niño que realizándolas bien necesita más tiempo. También benefician a aquellos niños con mayor desarrollo de lenguaje, y puntúan bajo a aquellos niños que aunque no tienen ningún problema de inteligencia, por el motivo que sea no se desempeñan bien realizando la prueba. Y en estas pruebas también repercute el nivel social del niño y la cultura de la que procede, creándose desigualdades que no tienen por qué repercutir en la inteligencia y que, por el contrario, sí que están modificando los resultados. Además “las pruebas de CI no cubren aspectos importantes del comportamiento inteligente, como sentido común, destrezas sociales, perspectivas creativas y autoconocimiento” (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001, p. 514). Tal y como defienden autores como Gardner y Sternberg, las pruebas estandarizadas miden determinadas inteligencias, pero no todas las que existen. En esa línea, algunos autores defienden que “las personas no tienen una sino siete clases separadas de inteligencias. Las pruebas de CI cubren solamente tres de ellas: lingüística, lógico-matemática y hasta cierto punto, espacial. Las otras cuatro no se reflejan en las clasificaciones de CI, son música, corporal-cinestética, interpersonal e intrapersonal” (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001, p. 515). En ese sentido, Gardner crítica duramente la visión uniforme de la inteligencia en la escuela. Afirma que “el objetivo de la escuela debería ser el de desarrollar las inteligencias y ayudar a la gente a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular espectro de inteligencias” (2015, p. 30), ya que no todos tenemos los mismos intereses y capacidades ni aprendemos de igual manera. En sus últimos escritos, Gardner ha introducido el concepto de las cinco mentes del ser humano: la mente disciplinada, la mente sintética, la mente creativa, la mente respetuosa y la mente ética. A todas ellas debería dar respuesta la escuela actual.

Atendiendo a todo lo dicho, no necesariamente se tiene el mismo nivel de desarrollo en cada una de estas inteligencias, por lo que las pruebas estandarizadas que se utilizan en las escuelas para evaluar a los alumnos, no están reflejando la realidad de sus capacidades, etiquetándolos en muchas ocasiones en un perfil que no se ajusta a la realidad del niño. Las investigaciones neurológicas están aportando información sobre cómo el cerebro procesa las distintas informaciones desde diferentes áreas, por lo que la Teoría de las Inteligencias Múltiples, aunque va cogiendo fuerza a nivel científico, debe calar cada vez más en las escuelas.

A nivel educativo y como conclusión al desarrollo cognitivo y tras el análisis de las distintas teorías y autores que hablan sobre qué es lo que se debe desarrollar respecto al área cognitiva en la niñez intermedia y tardía, queremos centrarnos en algunas aportaciones que hemos ido desggranando a lo largo del apartado para facilitar un buen desarrollo cognitivo. Aportaciones válidas para que el maestro implemente en el aula, como pueden ser:

- Aplicar una estrategia constructiva
- Facilitar el aprendizaje y no dirigirlo
- Considerar el conocimiento previo y el nivel del pensamiento de los niños.
- Fomentar la salud intelectual de los estudiantes.
- Convertir el aula en un lugar para la exploración y el conocimiento

Creemos que estas aportaciones son una buena herramienta para la intervención del docente en el aula, con el objeto de permitir un buen desarrollo cognitivo, donde el niño crezca en pensamiento operacional concreto (pensamiento flexible, lógico y organizado), en procesamiento de la información (mejora de la memoria, del pensamiento crítico, del pensamiento creativo y la mejora de la metacognición) y desarrolle una visión de la inteligencia múltiple, donde se valore no solo el aspecto lingüístico y matemático, sino también otro tipo de inteligencias –más artísticas- válidas para el desarrollo integral del educando en la escuela.

1.3.2.- Desarrollo motor

La salud está condicionada por un buen desarrollo motor. Los niños en esta etapa necesitan del movimiento: correr, saltar, ir en bici, trepar, cualquier tipo de juego, de deporte que les permita

desarrollar el área motora. En este momento son más fuertes, tienen mejor coordinación, también son más rápidos y, normalmente, disfrutan de aquellas actividades en las que pueden emplear la capacidad física de su cuerpo.

Los tipos de juegos motores característicos de esta etapa del desarrollo, podríamos dividirlos en dos tipos. Por un lado, el juego rudo y, por otro lado, el deporte organizado. Los docentes deben conocer que un porcentaje importante del juego libre de los niños en edad escolar es del tipo de juego rudo. Es decir, conlleva peleas, luchas, golpes,..., exactamente igual que hacen muchos animales para jugar. Este conocimiento es importante ya que puede ayudar al docente a discernir lo que se trata de juego o lo que puede ya ser un acto violento o de acoso escolar. La diferencia no es baladí, ya que por un lado, el niño a estas edades precisa de ese tipo de juego para desarrollarse físicamente, pero, obviamente, ante los sucesivos casos de violencia y/o acoso escolar que golpean a menudo nuestras escuelas, debemos tener muy claros los indicadores, detectores y herramientas de intervención. Mientras, que en el juego rudo los niños tienen claro que los amigos con los que juegan no quieren hacerle daño, confían en ellos, no podemos afirmar lo mismo cuando se trata de actos violentos, que dejan huellas, físicas y emocionales e imborrables.

A medida que va disminuyendo, de manera progresiva, el juego rudo, aparece el deporte organizado, donde los niños deben comprender y respetar las reglas que existen dentro del juego. Los niños realizan deporte porque disfrutan de él, no por la necesidad de conseguir éxitos como en la mayoría de las ocasiones esperan de ellos los adultos, ya sean padres, entrenadores y/o maestros. A estas edades, pensamos que el niño debe jugar por la satisfacción que le produce el propio juego y no tanto por las recompensas que pueda conllevar.

Si atendemos a las exigencias de una educación de calidad, creemos que es necesario demandar entre el profesorado de carácter generalista una formación para el desarrollo motor, y no solo a los especialistas de Educación Física. También debemos tener en cuenta que el área motora está muy relacionada con la cognición, la atención y la concentración. La neurociencia y la neuropedagogía nos aportan información al respecto, dejando clara la necesidad de movimiento que tiene el niño de Educación Primaria para poder activar mecanismos cognitivos. Por eso, en algunos centros de

innovación educativa o en algunos centros finlandeses se está trabajando en esta línea, con el respaldo de la evidencia científica, permitiendo que los niños en las aulas nutran su cerebro a través del movimiento. Algunos de estos centros, paran sus clases cada 50 minutos para permitirles cinco minutos de libre movimiento a través de circuitos creados a tal efecto o, simplemente, para permitirles que libremente se muevan como quieran. Hay países que tienen en sus aulas pelotas sobre las que sentarse en lugar de sillas, permitiendo que el alumno pueda realizar pequeños movimientos rotatorios mientras trabaja. En la mayoría de nuestras aulas, por no decir todas, los alumnos permanecen sentados en sus sillas durante horas, en algunos casos no permitiéndoles levantarse ni para ir al baño o sacar punta. Es, sin duda, una de las carencias más importante que podemos apreciar en la escuela actual, sin que ni siquiera se encuentre esta problemática dentro de los temas a reflexionar, debatir o modificar. Los niños de esta etapa tienen una necesidad de movimiento muy importante a la que no se da respuesta en las escuelas y que repercute significativamente en su comportamiento, en su estado de ánimo y, por supuesto, en su aprendizaje. Y esta realidad ya no solo se sustenta sobre opiniones más o menos bienintencionadas, sino que se encuentra fundada sobre las bases de la neurociencia o de la neuropsicología, mediante investigaciones científicas que han ido arrojando datos muy interesantes y de gran valor pedagógico (Pizarro, 2003; Jensen, 2010; Howard-Jones, 2011; Mora, 2013).

1.3.3.- Desarrollo de lenguaje

El desarrollo del lenguaje va muy unido al desarrollo cognitivo, ya que cada una de dichas áreas necesita de la otra para poder evolucionar de la manera más óptima (Escámez, 1980). Por ese motivo no es de extrañar que todos los hitos evolutivos que se adquieren de lenguaje se produzcan porque a nivel cognitivo hay grandes avances que provocan esta evolución o cómo se plantean desde otras teorías, esta relación sea al revés, es decir, la evolución del lenguaje provoca los grandes avances cognitivos en el ser humano. Pero, lo que es evidente, se analice desde la teoría que se analice, es que el desarrollo del lenguaje es un rasgo específico del ser humano, como también lo es su relación directa con el desarrollo cognitivo. Desde las teorías conductistas más estrictas, con la figura de Skinner (1957) a la cabeza; pasando por la escuela soviética, en la que destacan los escritos de Vigotsky (1973); hasta llegar a los posicionamientos de Chomsky (1977), que critica la obra y pensamiento de Skinner; o de la Escuela de Ginebra, con los postulados del psicólogo

ginebrino Piaget (1973) o de Bruner (1966), hemos podido comprobar cómo ha existido y existe una preocupación por el desarrollo del lenguaje, su relación con el desarrollo cognitivo y con el aprendizaje.

Tal es así, que la etapa de Educación Infantil se caracteriza precisamente por el desarrollo del área de lenguaje, iniciándose y creciendo ésta de manera considerable. Sin embargo, en la etapa de Educación Primaria son otros los aspectos que van a desarrollarse de manera predominante: los aspectos pragmáticos y semánticos. Por un lado, se mejoran las capacidades de conversación a través de la pragmática, convirtiéndose los niños en comunicadores eficaces; y, por otro lado, el aspecto semántico se incrementa a través del vocabulario de manera muy significativa, aumentando el número de palabras utilizadas y comprendidas. “El desarrollo del lenguaje que acontece en esta etapa se beneficia del nivel lingüístico desarrollado en la educación infantil, contribuyendo este a su vez de modo decisivo en la mejora del nivel lingüístico en el ciclo de educación primaria. Pero también la adquisición y optimación del lenguaje lectoescritor durante esta etapa constituye una herramienta fundamental para el desarrollo lingüístico y para el desarrollo cognitivo en general” (Jiménez, 2010, p. 101).

Dentro de los ámbitos del desarrollo lingüístico destaca el *Desarrollo fonológico*, desarrollo que debe verse completado en los primeros años de Educación Primaria (entre 1º y 3º). En esta etapa, como se ha dicho, el desarrollo fonológico debe haberse concluido, habiéndose adquirido la pronunciación correcta de todas las sílabas, aunque puedan surgir algunos problemas con palabras complejas. “Uno de los hitos más importantes durante este periodo es el desarrollo de las capacidades metalingüísticas referidas al conocimiento que permite al usuario de una lengua reflexionar sobre la misma independientemente de su producción y su comprensión” (Córdoba, Descals y Gil, 2009, p. 143). Por este motivo, “la conciencia fonológica es una de las habilidades metalingüísticas que primero aparece.” Esta habilidad se da entre los 5 y 6 años y es fundamental para el inicio de la adquisición de la lecto-escritura. En este sentido, sería interesante realizar una reflexión profunda acerca de la conveniencia o no de adelantar el proceso de lecto-escritura a edades tempranas (segundo ciclo de Educación Infantil). A esas edades (5 años) aún no se ha desarrollado completamente la conciencia fonológica, lo que conduce al fracaso a muchos de los

alumnos, con la consiguiente desmotivación y rechazo a los procesos de lectura y escritura, tan importantes en el posterior proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al *Desarrollo morfosintáctico* se observa como el vocabulario adquirido se estabiliza, y si en el periodo de Educación Infantil se aprendieron reglas para la formación de palabras, en el momento de Educación Primaria se aprenden las excepciones a las reglas. Así, por ejemplo, en el segundo ciclo de Educación Primaria los niños deben usar bien los plurales; mientras que en el tercer ciclo deben utilizar plurales irregulares; y en ambos (segundo y tercer ciclo) deben aprender a derivar palabras a partir de nombres, verbos y/o adjetivos. De esta manera, empiezan a incorporar más formas verbales y a utilizar verbos compuestos.

En tercer lugar, en el *Desarrollo semántico* tiene una enorme influencia el contexto social del niño. El gran crecimiento del vocabulario va a estar condicionado por el contexto familiar, por todos aquellos incrementos de conocimientos académicos y, por supuesto, por la lectura. Diversos estudios concluyen que los niños de grupos sociales desfavorecidos presentan mayores índices de fracaso escolar que los niños de familias más acomodadas. Estos últimos utilizan el lenguaje como un “instrumento del pensamiento, como un sustituto de la acción, como un medio de proyección ante el futuro y de relación intelectual con los demás. Dicho de otra manera, unos tienen un instrumento más desarrollado de análisis y dominio de la realidad que otros; se trata de una mayor riqueza y mayor nivel simbólico de lenguaje” (Escámez, 1980, p. 121).

De ahí, la gran importancia que tiene que desde la escuela se promuevan entre el alumnado sólidos y estimulantes hábitos de lectura. Los niños en esta etapa van aprendiendo a extraer el significado de las palabras por el contexto. Y es una etapa que, como ya hemos dicho, se caracteriza por la creatividad lingüística. En este aspecto también se precisa de una reflexión profunda acerca de ciertas conductas o actuaciones escolares/educativas. Por un lado, es común la utilización de figuras inventadas en la Educación Infantil, aunque se ven limitadas por el desconocimiento de las palabras adecuadas para realizar las diferentes descripciones. Por otro lado, en Educación Primaria desaparece o se reduce la utilización de figuras inventadas, prevaleciendo en este momento el uso

de las figuras literarias. Esto provoca el uso de figuras reales o literales frente al uso de figuras inventadas, que desarrollan y estimulan la creatividad.

Ya decíamos al principio de este punto, lo importante que es para el lenguaje el desarrollo cognitivo o para el desarrollo cognitivo el uso del lenguaje. Independientemente, la evolución de la semántica está muy relacionada con los cambios que se producen a nivel de pensamiento, produciendo el tránsito desde el procesamiento concreto al procesamiento abstracto, que mejorará considerablemente el área semántica. Este tránsito en el área semántica conlleva: el crecimiento de vocabulario, la mejora de la comprensión y, además, una intensa actividad lingüística.

Por último, en cuanto al *Desarrollo pragmático* es muy llamativo apreciar los cambios significativos que se producen en las conversaciones, donde se observa un desarrollo muy importante de las habilidades conversacionales. Los niños son capaces de introducir temas nuevos, así como de mantener una conversación coherente hasta el final, no como en etapas anteriores donde en una misma conversación aparecían distintos temas que quedaban inacabados. Además, en este momento los niños ya pueden predecir lo que la persona con la que están conversando conoce del tema y, por tanto, son capaces de ajustar la información. Del mismo modo, ya saben ajustar el tipo de vocabulario según con quién están conversando. Del mismo modo, sus conversaciones orales mejoran, mejoran también las narraciones y con las narraciones las inferencias, permitiéndoles comprender el significado no literal de los textos. De esta manera, empiezan a ser capaces de realizar resúmenes. Tanto las inferencias como los resúmenes son las dos últimas capacidades narrativas que aparecen y que son aprendidas por los alumnos de Educación Primaria. Este aspecto también precisa de una profunda reflexión. ¿A qué edad se comienza a pedir a los alumnos de Educación Primaria que realicen resúmenes? Deberíamos tener presente que esta capacidad no aparece hasta los 10 años, por lo que no tendría mucho sentido pedir la realización de resúmenes a los alumnos de 1º, 2º, 3º y, en algunos casos, 4º de Educación Primaria. Todo ello, simplemente siendo coherentes con los procesos de desarrollo evolutivo de nuestros estudiantes.

1.3.4.- Desarrollo social

Cuando los niños inician la etapa escolar necesitan un esfuerzo considerable para entender los cambios tan significativos que van a vivir en sus relaciones sociales. Se trata de potenciar el proceso de socialización, es decir, el proceso de interacción entre iguales, el niño y el grupo, a través del cual satisface sus necesidades y asimila la cultura en la que vive. En ese sentido, los profesores Bandura y Walters (1978) introducen el término de “aprendizaje por observación,” para poder explicar que “muchos modelos de conducta se aprenden por la observación directa de modelos que son atractivos para el niño” (Muñoz-García, 2010, p.186). Y si bien es cierto que la relación entre iguales cobra una gran importancia en esta etapa y se van a convertir en modelos de los que el niño va a copiar conductas, los docentes van a ser sin duda alguna el referente en el que mirarse, el espejo del que aprender. Por ello, la gran importancia de un docente competente, que conozca los hitos evolutivos a nivel de desarrollo social, lo que es importante para el niño en esta etapa y en esta área en concreto y, por supuesto, que sea capaz desde el conocimiento, de respetarlo y acompañarlo en el proceso formativo y madurativo. El desarrollo de programas de entrenamiento de habilidades sociales en las sesiones de tutoría puede convertirse en una buena herramienta para implementar adecuados modelos de conducta social y evitar y combatir, de esta manera, posibles conductas antisociales en el grupo-clase.

Es un momento evolutivo en el que el niño necesita de la compañía de los iguales para poder aprender de ellos y con ellos lo que son las relaciones sociales, las normas, los turnos, la cooperación. Por ello, es muy importante que los maestros realicen en el aula prácticas de aprendizaje compartido y significativo, aunque, por desgracia, esto en muchas ocasiones no suele ser así, y en su lugar se desarrolla un tipo de interacción unilateral y descontextualizada (Liner y Barajas, 1991). Los momentos de trabajo en el aula dan multitud de posibilidades al niño para crecer a nivel social, para aprender las normas sociales que existen y que se crean en grupo, para conocer los conflictos y como responder a ellos y, por tanto, crecer con ellos y desde ellos.

Además, las relaciones entre iguales también potencian el desarrollo del autoconcepto del propio niño. Es en este periodo donde los niños comienzan a elaborar la *dimensión social de su yo*, definiéndose como miembro de un grupo de iguales, pero al mismo tiempo haciendo surgir los

pensamientos, deseos y sentimientos propios frente a los del grupo. Se trata, por tanto, de un proceso de reconocimiento social y de diferenciación personal simultáneo. El autoconcepto es la visión que tiene el propio niño de sí mismo, y para la construcción de esta visión, como se ha dicho, existe un aspecto social claro: el autoconcepto de uno mismo también se configura en función de cómo te ven los demás, cuáles creen que son tus capacidades y rasgos distintivos.

Por último, el aspecto social entre los niños a estas edades potencia el aprender a convivir (Delors, 1996) o el desarrollo de la competencia social. La competencia social se define como la habilidad para alcanzar los objetivos personales a través de la interacción con los compañeros, manteniendo simultáneamente relaciones positivas. Por tanto, la competencia comprende capacidades, conductas y estrategias que permiten al sujeto conformar su propia identidad, a la vez que le ayudan a relacionarse satisfactoriamente con los demás. Nos ayuda, en definitiva, a adaptarnos a la vida social.

En cuanto a los hitos en el desarrollo de la conducta prosocial en los años escolares y que los docentes deben conocer para actuar de manera adecuada y, así, poder diagnosticar posibles problemáticas, cabe destacar (Muñoz, López-Verdugo, Jiménez-Lagares y otros, 2011, p. 183):

- Emiten más conducta prosocial en situaciones que implican coste para ellos y/o ausencia de reforzadores.
- En general, la conducta prosocial es más compleja y flexible.
- Cada vez son más competentes para interpretar las situaciones en la que alguien requiere ayuda y emitir la respuesta adecuada.
- Son más prosociales con personas desconocidas y en situaciones no familiares.

1.3.5.- Desarrollo emocional

Como hemos podido observar, todas las áreas del desarrollo muestran una clara interrelación entre ellas, interrelación que permite que se vaya enriqueciendo la persona conforme las diferentes áreas se van desarrollando. Pero hay una de ellas que es fundamental. El área de desarrollo emocional –afectiva- da al ser humano la capacidad de crear –gracias al vínculo de apego que se establece con las figuras de referencia en los primeros años de vida- un autoconcepto que

repercutirá directamente en la autoestima y, por tanto, también en la empatía, en el aprendizaje de las relaciones sociales (Cozolino, 2019). Esto no es otra cosa que la inteligencia emocional, tanto intra como interpersonal, de la que nos hablan autores como Gardner (2015) o Goleman (2002), entre otros.

Este desarrollo emocional, ya sea positivo o negativo, va a repercutir directamente en otras áreas del desarrollo tan importantes como la cognitiva o la social (Smith, 2019). Un niño seguro, con una buena autoestima y buen autoconcepto, realizará mejor todas las tareas y se verá beneficiado en sus aprendizajes. Por ello, consideramos fundamental para un desarrollo emocional-afectivo saludable que el entorno que rodea al niño sepa establecer vínculos positivos desde un estilo de crianza familiar de tipo democrático. En ese sentido, si en las primeras etapas de la vida del niño la familia es el primer y más importante agente socializador y, por tanto, el responsable del buen desarrollo emocional y afectivo; tras la llegada de la etapa escolar van a ser los docentes, con su estilo personal y de enseñanza, los que van a repercutir directamente en el desarrollo emocional del niño (Smith, 2019). En este momento, la responsabilidad de un adecuado desarrollo emocional y afectivo es compartida entre familia y escuela (González, 2014).

Es, por ello, que necesitamos maestros competentes en inteligencia emocional y que al igual que deberían hacer las familias, estos también deberían poseer un estilo docente democrático (Alonso, Gallego y Honey, 2012). Pero si el maestro no es conocedor de la necesidad de una adecuada consecución de hitos del desarrollo en el área emocional-afectiva del niño, no podrá discernir ni evaluar si las conductas de sus alumnos son naturales condicionadas por su momento de desarrollo o no se corresponden con dicho momento evolutivo (Toro, 2014). Hay docentes que no responden adecuadamente ante situaciones que provocan sus alumnos, porque sencillamente son desconocedores de cómo actuar ante dichas conductas. En esa línea, desde una perspectiva evolutiva, cada emoción se ha desarrollado para un propósito; por ello, “eliminar las emociones negativas es un error, ya que son necesarias en términos de un aprendizaje y de una competencia social y emocional adecuada” (Muñoz-García, 2010, p. 130).

Como ya se ha mencionado, la escuela es un elemento fundamental (al igual que la familia) para conseguir un buen desarrollo emocional y afectivo. Según Muñoz-García (2010, p. 135), “cumple la función de cubrir las necesidades de seguridad emocional de los 6 a los 12 años”, pudiendo hacer en muchas ocasiones de contrapeso a posibles problemáticas familiares. La escuela, en el momento actual, debe tener una especial preocupación por proteger, cuidar a los alumnos en sus asuntos más íntimos y personales. En esa línea, la ética del cuidado propuesta y desarrollada por la profesora Nel Noddings (1996) nos da algunas pistas.

El niño en estas edades, como afirma López (2009), tiene la necesidad de reconocerse aceptado, querido, cuidado y valorado. Los maestros han de trabajar en esta dirección para conseguir que los niños experimenten un estado emocional positivo. Todo esto no podrá conseguirse sin un clima favorable en el aula y en el aprendizaje, proporcionado por un maestro competente, tanto desde su talante personal como desde su perfil profesional. Se debe buscar una “emocionalización de la educación” (Smith, 2019, p. 16), es decir, que el profesorado sea consciente de que los problemas emocionales impactan en el proceso de aprendizaje.

1.4.- Dimensiones-Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria

Tras la presentación y el análisis de las diferentes definiciones y clasificaciones, tanto del ámbito nacional como internacional, de las Competencias profesionales docentes, elaboradas por distintos investigadores, profesores y pedagogos; así como de la descripción de las características psico-evolutivas (cognitivas, motoras, de lenguaje, sociales y emocionales) del alumnado de Educación Primaria –niños de 6 a 12 años-, es momento de elaborar una clasificación propia que dé respuesta a los objetivos marcados en esta Tesis Doctoral. Estas dimensiones que vamos a describir serán la base del Cuestionario que construyamos posteriormente para determinar las Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Valencia.

Para seguir un modelo claro y coherente y que, además, pueda dar una respuesta adecuada a las necesidades, tareas y dimensiones de la profesión docente hoy, vamos a dividir las competencias en

distintos bloques de Saberes. Estos bloques de Saberes han sido tomados del conocido Informe Delors (1996), *La educación encierra un tesoro*, así como de otros estudios e informes de la UNESCO, la OCDE, Eurydice, ..., que también se han hecho eco de esta clasificación a la hora de definir las competencias del profesorado. Los 4 Saberes enunciados van a quedar definidos de la siguiente manera: Saber; Saber Ser docente; Saber Hacer pedagógico y Saber Estar. A través de esta distribución queremos dar respuesta a las Creencias, Actitudes, Valores, Normas subjetivas, Habilidades e Intenciones de conducta que establece la Teoría de la Acción Razonada y/o Planificada de Ajzen y Fishbein, que seguimos como modelo teórico en esta Tesis Doctoral. Además, también da respuesta a la estructura o bloques del Cuestionario de Competencias docentes del Profesorado de Educación Secundaria (CCPES) que hemos seguido como referente a la hora de construir el Cuestionario definitivo sobre Competencias docentes del Profesorado de Educación Primaria (CCPEP): Conocimientos, Destrezas, Actitudes, Valores y Comportamientos.

De la misma manera, como se ha dicho, estos Saberes se dividirán en las diferentes Competencias profesionales del profesorado, intentándose definir a través de esta clasificación un perfil completo y detallado que reúna todas las Competencias del docente de hoy. La imagen completa se puede observar en el siguiente Cuadro-resumen:

Cuadro-resumen 32. Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria

| SABERES PEDAGÓGICO-DOCENTES | COMPETENCIAS |
|------------------------------------|---|
| Saber | Competencias Epistémico-culturales Competencias Normativas |
| Saber Ser Docente | Competencias Intrapersonal Competencias Interpersonal |
| Saber Hacer Pedagógico | Competencias Didáctico-metodológicas Competencias de Gestión pedagógica (aula, convivencia, ...) |
| Saber Estar | Competencias sociales Competencias ético-profesionales |

Fuente: Elaboración propia

1.4.1.- Competencias del SABER.

Las **Competencias Epistémico-culturales y Normativas** hacen referencia a los conocimientos que debe poseer el docente de Educación Primaria para llevar a cabo su tarea educativa. Estas Competencias son recogidas en casi todas las clasificaciones elaboradas por los distintos investigadores, docentes y pedagogos, aunque con diferentes nombres. Por ejemplo, la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2012) la recoge bajo el epígrafe de *Competencia científica*; los profesores Frabboni (2003) y Casero (2010) la denominan *Competencia teórica*; por su parte, Galvis (2007) la reconoce como *Competencia intelectual*; Gairín (2011) la define como *Competencia técnica*; y, por último, los profesores Hargreaves y Fullan (2014) nos hablan de *Capacidad* y de *Maestría* para delimitar esta competencia.

Las **Competencias Epistémico-Culturales y Normativas** abarcan la relación del docente con los conocimientos y la gestión que se hace de éstos. En este bloque se encuentran todos aquellos conocimientos relacionados con los aspectos culturales, políticos, sociales, económicos, ..., que rodean la vida del docente, lo que se ha denominado tradicionalmente como cultura general; también engloba los conocimientos derivados de la formación pedagógica; así como los conocimientos y saberes epistémicos de las materias, asignaturas o módulos curriculares que imparte; por último, también recoge todos aquellos conocimientos derivados y relacionados con la normativa educativa y escolar vigentes.

1.4.2.- Competencias del SABER SER DOCENTE.

Las **Competencias Intra e Interpersonales** hacen referencia a los valores, al compromiso con la profesión y con el aprendizaje de los alumnos, al conocimiento de uno mismo, a las cualidades personales, así como a las habilidades sociales y relacionales que debe implementar y poseer un docente de Educación Primaria para llevar a cabo su tarea educativa de manera adecuada. Estas Competencias son recogidas en casi todas las clasificaciones elaboradas por los distintos investigadores, docentes y pedagogos, aunque con diferentes nombres. Por ejemplo, la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2012) la recoge bajo el epígrafe de *Competencia intrapersonal e Interpersonal*; los profesores van Manen (2010), Novoa (2011) y Zabalza y Zabalza (2012) la denominan *Tacto pedagógico*; también van Manen (2010) incluye bajo esta Competencia

la suma de la *Sensibilidad pedagógica*, el *Ambiente afectivo* y el *Amor pedagógico*; en esa misma línea, Haavio (1969) la describe como *Amor pedagógico* –al igual que van Manen- y Freire (1993) como *Amorosidad*; por su parte, Gairín (2011) la define como *Competencia personal*; y, por último, los profesores Valdemoros y Lucas (2014) la denominan como *Saber ser*.

Las *Competencias Intra e Interpersonales* abarcan todos los aspectos concernientes a las relaciones emocionales, personales y sentimentales que los maestros establecen con los alumnos, las familias y los compañeros de Claustro; con el interés por los contenidos y actividades de la materia o materias que enseñan; así como con las relaciones que establecen entre ellos mismos y el ejercicio de la profesión docente. Estas Competencias determinan tanto el clima del aula como el ambiente de trabajo. También afectan al estado emocional-personal en el que se encuentre el docente en su vida diaria y que concierne, como no puede ser de otra manera, a su práctica educativa y a sus relaciones profesionales. El desarrollo de estas Competencias por parte del profesorado es fundamental para el correcto desempeño del proceso educativo.

1.4.3.- Competencias del SABER HACER PEDAGÓGICO.

Las *Competencias Didáctico-metodológicas* y de *Gestión pedagógica* hacen referencia a los saberes metodológicos, pedagógicos, de gestión del centro y del aula, de gestión del aprendizaje y del metaaprendizaje, de las técnicas de motivación y de resolución de conflictos, ..., que debe dominar un docente de Educación Primaria para llevar a cabo su tarea educativa eficazmente. Estas Competencias son recogidas en casi todas las clasificaciones elaboradas por los distintos investigadores, docentes y pedagogos, aunque con diferentes nombres. Por ejemplo, la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2012) introduce bajo el epígrafe *Saber hacer qué* diferentes Competencias como: la *Competencia didáctica*, lo que Haavio (1969) denomina *Discreción pedagógica* y López-Luján (2018) *Gestión del aprendizaje*;- la *Competencia organizativa y de gestión de centro* –también recogida por López-Luján (2018) como *Gestión del aula*;- y la *Competencia para la Gestión de la convivencia*. Además, dentro del Saber hacer, pero esta vez bajo el epígrafe *Saber hacer cómo* la propia Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2012), describe: la *Competencia en trabajo en equipo* –también recogida por López-Luján (2018); la *Competencia en innovación y mejora*; la *Competencia comunicativa* y

lingüística; y la *Competencia digital*. En términos similares la describen los profesores Coronado (2009), Casero (2010) y Perrenoud (2010). Galvis (2007), por el contrario, las denomina *Competencias profesionales*; y Armengol, en una línea similar, las llama *Competencias instrumentales*. Desde un punto de vista más genérico, Valdemoros y Lucas (2014) las definen como *Competencias para el saber hacer* y Sockett (1993), como *Sabiduría práctica*. Por último, desde una visión más pedagógica, Pesquero (2008) las denomina *Competencias centradas en el aprendizaje*; Gairín (2011) *Competencias metodológicas*; Hammeerness, van Tartwijk y Snoek (2012) *Competencias de aprendizaje*; y Hargreaves y Fullan (2014) *Capacidad o maestría*.

Las *Competencias Didáctico-metodológica* y de *Gestión pedagógica* abarcan todos los aspectos relacionados con el desarrollo de metodologías activas y colaborativas; con el dominio de técnicas e instrumentos pedagógicos y de evaluación del aprendizaje que potencien una enseñanza personalizada y una verdadera atención a la diversidad. Engloba, además, el dominio de los conocimientos necesarios para la adecuada gestión del aula, así como del grupo-clase y de los diferentes conflictos que puedan surgir, atendiendo tanto a la prevención como a la intervención, a causa de las múltiples relaciones interpersonales producidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También forma parte de esta Competencia la habilidad del docente para motivar al alumnado, para fomentar su curiosidad y su deseo por aprender.

1.4.4.- Competencias del SABER ESTAR.

Las *Competencias Sociales* y *Ético-profesionales* hacen referencia a las relaciones que los docentes de Educación Primaria deben entablar con la sociedad –barrio, organizaciones,...- y con la relación que adoptan ellos mismos hacia su profesión. Estas Competencias son recogidas en casi todas las clasificaciones elaboradas por los distintos investigadores, docentes y pedagogos, aunque con diferentes nombres. Por ejemplo, la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2012) la llama *Competencia Social-relacional*; *Competencias Sociales* la denominan los profesores Galvis (2007), Armengol (2011) y Gairín (2011); como *Compromiso social* la reconocen Novoa (2011) y Zabalza y Zabalza (2012). Por el contrario, desde una vertiente más ético-profesional es descrita por Haavio (1969), que la define como *Conciencia vocacional*; Frabboni (2003) la denomina *Competencias deontológicas*; Pesquero (2008) *Habilidades sociales* y *Personalidad*

docente; la International Step by Step Association (2009) *Profesional Development*; el profesor Perrenoud (2010) *Deberes y Dilemas éticos*; y, por último, Apple (2011), Hammeerness, van Tartwiijk y Snoek (2012), Marina, Pellicer y Manso (2015), Pring (2016) y López-Luján (2018) la denominan *Compromiso ético con la profesión*.

Las *Competencias Sociales y Ético-profesionales* abarcan los aspectos relacionados con el compromiso de los docentes con la Sociedad. El docente, como modelo de aprendizaje, debe preocuparse y ocuparse por la construcción de una sociedad mejor, más justa, democrática y sostenible, sirviendo como modelo para las nuevas generaciones. El docente no puede vivir de espaldas a la realidad que le circunda: pobreza, marginación, medioambiente y cambio climático, adicciones entre los jóvenes –drogas, nuevas tecnologías,...-...; y debe actuar como un referente intelectual y moral al respecto (Sanz y Hirsch, 2016). Se trata, en definitiva, de retomar el valor y el reconocimiento social acorde con su responsabilidad. Además, también engloba todo aquello que hace referencia al código ético y deontológico de la profesión docente y que queda delimitado en torno a cinco ámbitos o elementos: para con la profesión; para con la institución; para con la relación con los compañeros; para con la relación con los alumnos; y para con la sociedad (Jover, 1991).

1.5.- A modo de resumen

El papel del docente en la sociedad actual difiere en algunas de sus competencias del profesor del siglo pasado. Los cambios sociales, económicos, tecnológicos y culturales han modificado sustancialmente el sentido de la escuela y el rol docente. Ya no se encuentra en el centro de sus funciones, únicamente, dar una serie de datos y de conocimientos. Estos aprendizajes eran de difícil acceso para los estudiantes hasta la llegada de las tecnologías de la información y de la comunicación. Hoy en día con el acceso a la red, el docente se ha convertido más en un facilitador, en un guía, en un acompañante del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos cambios han afectado no solo al rol docente y al papel de la escuela, sino que afectan también a los procesos formativos del profesorado, que deben adaptarse a las nuevas demandas y exigencias. Es, por ello, que existen multitud de investigaciones que sitúan el foco de atención en la formación, tanto inicial como continua, del profesorado. Pero cualquier cambio debe ir acompañado de un proceso previo de detección y de análisis de la realidad. Este capítulo trata de conocer los diferentes estudios acerca de las competencias docentes del siglo XXI. Estudios que vienen refrendados desde enfoques políticos y pedagógicos, que se enmarcan dentro de una realidad internacional y que, por tanto, nos ayudan a tener una visión de conjunto acerca de qué se le demanda al docente en diferentes contextos y/o realidades.

Aunque, lo que parece evidente, a la luz de las distintas investigaciones es que la escuela ha cambiado y ha cambiado fundamentalmente porque ha virado su objetivo último. Son muchos los autores que denuncian la aparición de un proceso constante de estandarización y de uniformidad en la educación, que tiene como consecuencia la mercantilización del proceso educativo y la desprofesionalización de los propios docentes. Este fenómeno ha provocado una reacción contraria, la necesidad de convertir al docente en palanca del cambio educativo, para lo cual se le debe dotar de capital decisorio y de autonomía.

El análisis de las competencias docentes del profesorado que se recogen en este capítulo responde a esa lógica: la de preparar a un docente como herramienta del cambio. Las diferentes clasificaciones de las competencias docentes que hemos ido recopilando pretenden ayudarnos a elaborar una clasificación propia que dé respuesta a la realidad concreta que se vive en los centros de Educación Primaria de la ciudad de Valencia, con la intención de detectar sus necesidades formativas, si las hubiese, e implementar en los capítulos posteriores Propuestas de Formación continua del Profesorado.

Y todo ello, sin perder de vista las características psico-evolutivas del alumnado de Educación Primaria, ya que cualquier estudio que pretenda desarrollar las competencias docentes del profesorado debe conocer y atender a la realidad del niño –del alumno– al que se enfrenta. Conocerlo es el primer paso para poder educarlo. No se puede describir cómo debe ser un buen

docente si no se conoce perfectamente a qué realidad se va a enfrentar. Tras este análisis, el capítulo concluye con la elaboración de una clasificación propia de las competencias docentes del profesorado de Educación Primaria, que dará paso y fundamentación teórica a la construcción del Cuestionario-escala que detallaremos más adelante.

**CAPÍTULO 2.- LA TEORÍA DE LA
ACCIÓN PLANIFICADA DE AJZEN Y
FISHBEIN**

2.1.- Introducción

Tras el análisis de los antecedentes de la investigación y el estudio de la bibliografía especializada, queda suficientemente justificada la importancia del análisis de las competencias docentes del profesorado como factor clave para la mejora de la calidad educativa en los centros escolares de Educación Primaria de la ciudad de Valencia. El análisis de dichas competencias nos puede ayudar a detectar las posibles deficiencias y/o carencias formativas de los maestros en activo, así como hacer una fotografía fija, más o menos fidedigna, de la percepción que tienen los propios profesores acerca del perfil docente en la ciudad de Valencia. Esta foto nos va a permitir elaborar una Propuesta de Formación continua para el profesorado en activo, atendiendo a las nuevas teorías sobre el aprendizaje –neuroeducación, inteligencia emocional, nuevas tecnologías aplicadas a la educación, ...-, así como teniendo en cuenta las diferencias que se puedan encontrar entre centros públicos o privados concertados, sexo, edad o experiencia profesional. Se trata, en definitiva, de poder personalizar la formación continua de los centros escolares o de los diferentes colectivos docentes en función de los resultados obtenidos.

Para poder dar consistencia a la investigación, en este capítulo vamos a definir y desarrollar la Teoría de la Acción Razonada y/o Planificada de Ajzen y Fishbein (1980; Steinmetz, Knappstein, Ajzen, Schmidt, & Kabst, 2016) desde la que se va a construir el Cuestionario a utilizar en este estudio. En cualquier investigación es necesario justificar y argumentar la teoría desde la que se efectúa, desde la que se parte, como fundamento en el que se sustenta el trabajo: en este caso el análisis de las creencias del profesorado hacia sus propias competencias docentes.

2.2.- ¿Por qué medir las percepciones del profesorado acerca de sus propias competencias docentes?

Cuando se quieren medir las percepciones –creencias, actitudes, normas sociales, habilidades, intenciones de conducta y conductas- de algún colectivo –en este caso el del profesorado de

Educación Primaria- hacia su quehacer profesional, debemos sustentar la investigación sobre un modelo coherente y fundamentado. Además, no solo se tiene como objetivo en esta Tesis Doctoral el conocimiento de las percepciones del profesorado hacia sus competencias docentes, sino que se trata de diagnosticar para predecir las conductas y, posteriormente, si se detectan necesidades, intentar cambiarlas por otras más positivas a través de una Propuesta de Formación continua. En definitiva, se trata de comprender la realidad para poder cambiarla. Por tanto, la teoría desde la que se elabora el instrumento de diagnóstico de las percepciones debe presentar las siguientes características: a) explicación de la concepción antropológica que la sustenta; b) análisis preciso del significado de actitud y de los conceptos fronterizos con los que se relaciona; c) capacidad de resistir los intentos de falsación desde las investigaciones de campo; d) virtualidad para la explicación de la formación de actitudes, de sus relaciones con los restantes conceptos del área y de su incidencia en la conducta; e) fecundidad para orientar el uso de estrategias y técnicas que generen nuevas actitudes deseables.

De entre las teorías existentes –aunque tiene sus detractores–, la que con mayor rigurosidad responde a los objetivos marcados en esta Tesis Doctoral es la de Ajzen y Fishbein (1980). No solo porque da respuesta a las características anteriormente exigidas, sino porque dentro de la comunidad internacional de investigadores sociales, tiene un consolidado y dilatado prestigio, tal como demuestran recientes metaanálisis (Steinmetz, Davidov & Schmidt, 2011; Steinmetz, Knappstein, Ajzen, Schmidt, & Kabst, 2016).

Esta Teoría se fundamenta en la concepción de la persona como organismo esencialmente racional, que utiliza la información desde la interacción con sus contextos, para hacer juicios, evaluar situaciones y tomar decisiones (Escámez, 2019). Afirma que los seres humanos no se mueven por motivos inconscientes, deseos irresistibles, creencias caprichosas o irracionales, sino que meditan sus acciones antes de llevarlas a cabo, sopesando si estas tienen implicaciones positivas o negativas para él o para su entorno. Es decir, entiende a la persona como un ser que razona las consecuencias –negativas o positivas– de sus actos antes de realizarlos, por tanto, contrasta su conducta sirviéndose de la información disponible. Es por esta razón por la que Ajzen y Fishbein llaman a su propuesta: *Teoría de la Acción Razonada*, reformulada posteriormente como *Teoría de la Acción Planificada*. Pero que

hablemos de decisiones razonadas no significa necesariamente que sean totalmente justificadas, puesto que el sujeto se puede encontrar con limitaciones en su capacidad de razonamiento o por una información insuficiente o precaria; ni tampoco significa que pese a que se trate de una Teoría de corte cognitivo los autores olviden o marginen las variantes externas sociales y los rasgos de personalidad del individuo.

Los rasgos de personalidad y los factores sociales pueden influir en las creencias que la persona tiene, y a partir de las que conforma sus actitudes y normas subjetivas, pero, en el modelo, tanto los rasgos de la personalidad como los factores sociales quedan reintegrados en una categoría que puede ser directamente analizada: la creencia (Escámez y Ortega, 1986, p. 33).

Ajzen y Fishbein tienen una concepción de persona como realidad unitaria –biológica, sentimental y cognitiva-, que se relaciona con el medio y que responde a los problemas a los que se enfrenta. Según Ajzen y Fishbein, el sentir y el pensar se retroalimentan en la toma de decisiones y, por tanto, no se pueden desligar de las acciones de las personas. Además, también conciben a la persona como un sistema complejo en sus relaciones con el medio al que trata de conocer, al que siente como facilitador o perturbador de la función radical de vivir y, por ello, reacciona acercándose o huyendo, y al que usa y transforma para solucionar los problemas de su vida con sus decisiones y acciones.

Por tanto, los sentimientos (Componente afectivo) guían las decisiones (Componente comportamental), trabajando mano a mano con la mente racional (Componente cognoscitivo) y capacitando o incapacitando al pensamiento mismo (Pring, 2005). Y del mismo modo, el pensamiento desempeña un papel fundamental en los sentimientos, exceptuando aquellos momentos en los que los sentimientos se desbordan y asumen por completo el protagonismo de la situación (Goleman, 2002).

Además de la concepción antropológica hay otras razones por las que se adopta la teoría de Ajzen y Fishbein (Escámez, 2019). La teoría es lo suficientemente amplia para comprender el dinamismo de los elementos que conforman el área de la actitud y predecir la conducta, así como para orientar el cambio de actitudes. Además, una pieza fundamental de la teoría son los presupuestos pragmáticos que la animan: se concede importancia a la predicción de la conducta y a las técnicas de medida sobre la validez de esa predicción.

En concreto, Ajzen y Fishbein consideran que una teoría de la actitud solo tiene relevancia cuando ofrece las siguientes características: a) significado preciso de cada uno de los elementos que conforman el área actitudinal, al mismo tiempo que una determinación de su estructura y de la dinámica de su relación; b) posibilidad de procedimientos rigurosos de medida de cada uno de los elementos; c) criterios para poder intervenir técnicamente en la formación y cambio de actitudes; y d) determinación de la función y peso de cada uno de los elementos del área para la predicción de la conducta.

La importancia del aprendizaje de actitudes queda de manifiesto al analizar las funciones que cumplen. Siguiendo a Escámez (2019) se pueden destacar cuatro entre todas ellas:

1) *Función cognitiva*. Las actitudes son una herramienta que nos ayudan a comprender el mundo y organizar la realidad. Nos permiten evaluar el mundo y la realidad, de manera tanto positiva como negativa. Además, nos hacen prever las conductas propias y ajenas, saber cómo nos comportaremos o comportarán y, de esta manera, anticipar nuestras respuestas y las de los demás. Por tanto, las actitudes cumplen la función tanto de interpretar, categorizar y ordenar el conocimiento de la realidad, que rodea a los sujetos, como de integrar los datos de esa realidad de forma coherente.

2) *Función de adaptación o de ajuste social*. Las personas tienden a desarrollar actitudes positivas hacia las conductas aprobadas socialmente y, por el contrario, alejarse de aquellas actitudes negativas que provocan rechazo social. Así, las actitudes cumplen la función de ajuste del sujeto al entorno social y son medios útiles por los que consigue sus objetivos.

3) *Función de defensa del yo*. Las actitudes manifiestan o expresan las convicciones y creencias valorativas de una persona. Desde los valores se evalúan las conductas propias o ajenas como favorables o desfavorables, por lo que los valores también configuran las actitudes. Son elementos complementarios. De este modo, y puesto que cada valor origina un conjunto de actitudes, uno de los caminos para el aprendizaje de actitudes es el aprendizaje de los valores y uno de los caminos para el aprendizaje de los valores es el aprendizaje de las actitudes relacionadas con ellos: “La función de defensa del yo supone proteger al individuo contra el reconocimiento de valores no deseables para sí mismos” (Escámez, 2019, p. 218).

4) *Función de exaltación del auto-concepto*. Las personas evalúan como favorables sus conductas cuando refuerzan su propia valía, ante ellos y ante los demás. Y, por el contrario, huyen de aquellos resultados desfavorables a tal consideración. De este modo, las actitudes protegen de algunos conflictos internos provocados por la amenaza que supone el reconocimiento de la propia incompetencia o inmoralidad. Así, las actitudes cumplen la función de expresar los valores que los sujetos prefieren y en relación a los cuales sienten la necesidad de presentar claramente su posición.

Se puede decir que las actitudes de un sujeto son marcos o cuadros de referencia que le ahorran tiempo para organizar el conocimiento, tienen consecuencias para la conducta, posibilitan la adaptación al grupo para conseguir con más facilidad los objetivos que desea, expresan sus valores y, en última instancia, exaltan el concepto de sí mismo (Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007, p. 64).

La cuestión del aprendizaje de actitudes es de máxima importancia, porque permite comprender las intenciones del sujeto y predecir sus conductas. Así, las actitudes se pueden entender como un elemento determinante para el estudio del comportamiento humano. En este sentido, creemos que es importante el análisis de las propias autopercepciones de las competencias docentes del profesorado, su diagnóstico, para detectar posibles carencias, necesidades y deficiencias y, así poder establecer algunas líneas para el cambio de actitudes mediante Propuestas de Formación continua.

2.3.- La Teoría de la Acción Razonada o Planificada

Ajzen (2002, 2012) en sus últimos trabajos ha reformulado la Teoría de la Acción Razonada (Ajzen y Fishbein, 1980) en la Teoría de la Acción Planificada. De esta manera, Ajzen reconoció que las personas nos encontramos con situaciones en las que carecemos de un completo control sobre el comportamiento volitivo deseable y que, por tanto, la percepción del control podría interferir en la intención de llevar a cabo una conducta (Ajzen, 1991). Esta percepción, le hizo incluir un nuevo elemento que condiciona la intención de conducta, el *control percibido*: “La construcción del control conductual percibido se agregó en un intento de lidiar con situaciones en las que las personas pueden carecer de un control volitivo completo sobre el comportamiento de interés” (Ajzen, 2002, p. 665).

Como ya se ha dicho anteriormente, las actitudes se pueden entender como evaluaciones afectivas que hacen las personas, de todo aquello que las rodea, como positivo o negativo. Por lo que, las actitudes pertenecen fundamentalmente al ámbito de los sentimientos, pero también muestran significado y juicio:

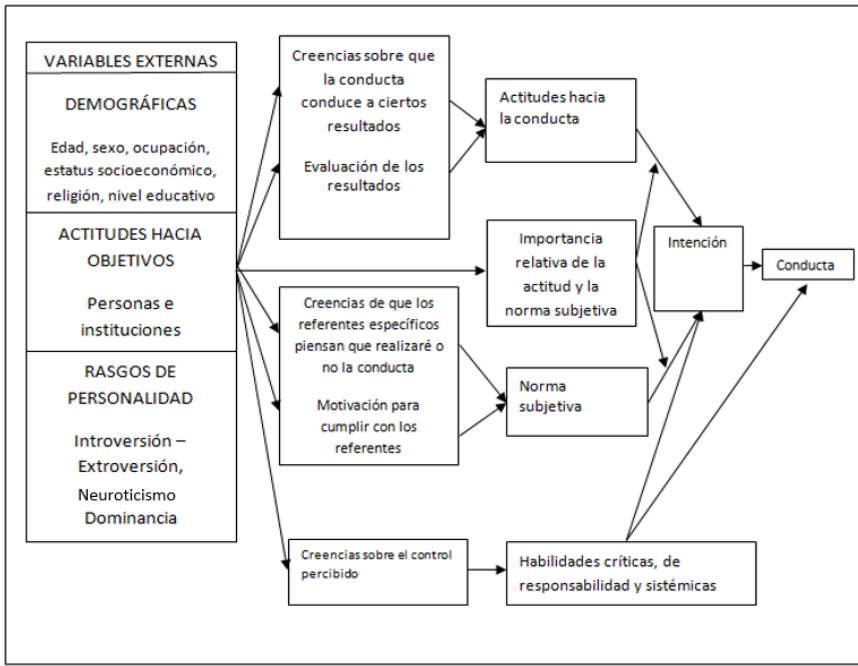
...como tales, están abiertas al cambio a través de la reflexión y la deliberación sobre los elementos que componen las situaciones complejas en las que vive el sujeto, a través del análisis crítico de los valores implicados en los procesos de evaluación de tales situaciones y, cómo no, a través de las experiencias que el sujeto va teniendo en la cooperación con los demás y en la participación en asuntos y proyectos comunes de su comunidad social (Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007, p. 42).

Tal y como Escámez, García, Pérez y Llopis (2007) afirman, las actitudes pueden ser modificadas mediante la educación, razón por la cual se han convertido en una pieza clave dentro de los contenidos curriculares fundamentales de los procesos educativos. Es, por ello, como mantiene Escámez (2019), que se presta menos atención al aprendizaje de conductas concretas que presuponen una visión estática de la educación, centrándonos en el desarrollo de disposiciones favorables hacia realidades dinámicas que merecen una valoración positiva.

La Teoría de la Acción Planificada permite comprender las intenciones y elaborar un juicio de probabilidad de realizar unas conductas. Además, permite medir los distintos elementos que condicionan la intención de conducta, teniendo en cuenta tanto factores individuales como grupales, así como el contexto en el que dichos factores se producen. Es, por ello, la importancia de evaluar la percepción de las competencias docentes del profesorado, de sus intenciones de conducta frente al hecho educativo, para así poder reconocer ciertas conductas e implementar Propuestas de Formación continua del profesorado. Como mantiene Escámez-Marsilla (2018), la formación de las intenciones y la predicción de conductas nos conduce a diseñar programas de intervención para la formación de competencias, en este caso concreto de los docentes de Educación Primaria de la ciudad de Valencia.

A continuación, en la Figura 2, se muestran los elementos de la Teoría de la Acción Planificada y la interrelación entre estos elementos, con la intención de determinar la diferencia de significado de cada uno de ellos y su peso en la formación de las intenciones y en la predicción de las conductas.

Figura 2. Teoría de la Acción Planificada.



Fuente: Escámez-Marsilla (2018), a partir de Ajzen (2016).

A continuación, vamos a proceder a describir los componentes del área actitudinal según la Teoría de la Acción Planificada. Para ello, seguiremos el trabajo del profesor Escámez (2019):

- *Variables externas.* - Se trata de elementos que no son considerados independientes o aislados de la conducta del sujeto, sino que le afectan de algún modo. Concretamente, influyen en cómo el sujeto procesa la información de que dispone para realizar juicios y tomar decisiones y, por tanto, actuar. Los rasgos de la personalidad y el contexto ambiental influyen en las convicciones personales (conocimientos y valores), sociales y de control, a partir de las cuales la persona elabora sus actitudes, normas subjetivas y habilidades que condicionan las intenciones de conducta y la conducta misma. El hecho de que las variables externas no se consideren independientes de las convicciones/creencias, sino integradas o reflejadas en ellas, acota y simplifica la investigación sobre los elementos que

componen el área actitudinal. Siguiendo al profesor Escámez (2019, pp. 223-226) los elementos que componen el área actitudinal quedan descritos:

- *Creencia/convicciones*. - Incluye toda la información que el sujeto tiene sobre el objeto o sobre sí mismo en relación con el objeto. Así, engloban todo lo relacionado con el ámbito de conocimiento del sujeto como ideas, valores, opiniones, informaciones, estereotipos, ... Las creencias/convicciones cobran un significado especial en la Teoría de la Acción Planificada, ya que son las cogniciones que tiene el sujeto, a partir de la información que posee, de que realizando una conducta determinada obtendrá unos resultados beneficiosos o perjudiciales para él, o de lo que esperan de él sus referentes sociales o de sus habilidades para conseguir el logro pretendido con su comportamiento.

Cabe diferenciar las *creencias/convicciones conductuales* sobre los resultados de su conducta, de las *creencias normativas*, que son las convicciones que tiene el sujeto sobre las expectativas que tienen las personas importantes o de referencia para él, lo que piensan y esperan de él; expectativas que pueden ser compartidas o no por el sujeto. Dicho de otro modo, las primeras son convicciones en torno al objeto al que se le asigna un atributo, favorable o perjudicial, como resultado de la propia conducta; y las segundas tienen que ver con las normas sociales atribuidas al contexto próximo, con lo que el sujeto cree que se espera sea su conducta. Aparece en estas últimas la presión social percibida por el sujeto. Las primeras generan actitudes y las segundas generan normas subjetivas. Las *creencias del control percibido* son las convicciones mantenidas por el sujeto sobre sus propias habilidades para alcanzar o no los logros pretendidos con la realización de su conducta.

Como se ha dicho, las actitudes y normas subjetivas explican la intención de conducta, motivada por la voluntad consciente del sujeto, pero, ¿qué ocurre cuando no puede controlarse? Ajzen admitió que las personas podemos encontrarnos en situaciones en las que podemos carecer de un completo control sobre el comportamiento volitivo deseable y que, por tanto, la percepción del control podría interferir en la intención de llevar a cabo una conducta (Ajzen, 1985). Lo anterior, le llevó a incluir un tercer elemento determinante de la intención de conducta, el control percibido, recogido en la Teoría de la Acción Planificada (como reformulación de la Teoría de la Acción Razonada). Las creencias/convicciones sobre la existencia de circunstancias externas (el tiempo, los obstáculos o el

dinero) o internas (la confianza en sus capacidades o posibilidades) son los antecedentes que explican el control percibido y pueden facilitar o dificultar la formación de la intención y/o la realización de la conducta. El efecto de este tercer elemento sobre la conducta puede ser indirecto, puesto que puede incidir en la intención, modulando las actitudes y las normas subjetivas; o directo, ya que puede influir directamente en la conducta, propiciándola o inhibiéndola:

The concept of perceived behavioral control was introduced into the theory of planned behavior to accommodate the non volitional elements inherent, at least potentially, in all behaviors. Even when not particularly realistic, perceived behavioral control is likely to affect intentions. All else equal, a high level of perceived control should strengthen a person's intention to perform the behavior, and increase effort and perseverance. In this fashion, perceived behavioral control can affect behavior indirectly, by its impact on intention. And when perceived behavioral control is veridical, it provides useful information about the actual control a person can exercise in the situation and can therefore be used as an additional direct predictor of behavior (Ajzen, 2002, p. 667).¹

• *Actitud.* - Ajzen conceptúa la actitud como una predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable en relación a un objeto social. Conviene aclarar el significado que el término *consistente* tiene en la Teoría de la Acción Planificada, debido a que su ambigüedad ha generado malentendidos. Los autores distinguen tres tipos de consistencia:

1.- Cuando la persona da siempre la misma respuesta ante la presencia de un determinado estímulo. La consistencia se establece, por tanto, entre el estímulo y la respuesta.

2.- Cuando existe coherencia entre las diferentes respuestas que da un sujeto respecto a un mismo objeto social.

3.- Cuando la favorabilidad de un sujeto hacia un objeto social permanece relativamente constante, aunque no se pueda predecir la conducta concreta, que variará según las circunstancias y el tiempo de realización.

¹ “El concepto de control conductual percibido se introdujo en la teoría del comportamiento planificado para acomodar los elementos no volitivos inherentes, al menos potencialmente, en todos los comportamientos. Incluso cuando no es particularmente realista, es probable que el control conductual percibido afecte las intenciones. Todo lo demás igual, un alto nivel de control percibido debería fortalecer la intención de una persona de realizar el comportamiento y aumentar el esfuerzo y la perseverancia. De esta manera, el control conductual percibido puede afectar el comportamiento indirectamente, por su impacto en la intención. Y cuando el control conductual percibido es verídico, proporciona información útil sobre el control real que una persona puede ejercer en la situación y, por lo tanto, puede usarse como un predictor directo adicional de comportamiento.”

Esta tercera acepción es la defendida por Ajzen en su Teoría, de modo que la característica central de la actitud es la persistencia afectiva, favorable o desfavorable, hacia un objeto social, en concreto hacia los resultados de una conducta en cuanto tales resultados le afectan. La característica específica de la actitud, que la distingue de los otros elementos del área actitudinal es la afectiva-evaluativa; la evaluación favorable o desfavorable se concreta en una predisposición hacia la realización o no de la conducta. Siendo así, como se ha dicho anteriormente, las actitudes pertenecen al ámbito de los sentimientos. Conviene volver a insistir que los sentimientos no son algo desvinculado de la razón, sino que implican una evaluación de las realidades como beneficiosas o perjudiciales para el sujeto; un juicio evaluativo que refleja su percepción de la realidad y cómo ésta le afecta.

- *Norma subjetiva.* - Es la percepción que el sujeto tiene de otras personas o grupos o instituciones de referencia sobre lo que esperan de él: si realizará u omitirá un tipo de conducta. Cuando las personas a las que atribuye unas determinadas expectativas son referentes subjetivamente importantes para él, su percepción sobre lo que esperan que haga se convierte en una norma social que influye en su intención de conducta. Es fundamental determinar quiénes son las personas, grupos o instituciones importantes para el sujeto (sus referentes) y que, por lo tanto, ejercen una verdadera presión sobre él.

- *Habilidad.* - El significado más usual de habilidad es el de dominio que las personas tienen gracias a los recursos que poseen, a las experiencias que han tenido, a las oportunidades de ejercitación y a las demandas de su contexto. El contexto es una realidad compleja que está constituido por los entornos físico, político, histórico, cultural, lingüístico,..., con los que las personas establecen relaciones y de las cuales depende el sentido y el valor que confieren a sus competencias o habilidades que se desarrollan en interacción con el contexto; es decir, el contexto en cierta medida demanda y posibilita los recursos necesarios para la formación de las habilidades, a la vez que las personas, al construir sus habilidades desde su propia perspectiva de vida, recrean el contexto, estableciéndose así una relación mutua y dinámica entre sujeto y medio.

- *Intención.* - Indica si el sujeto tiene decidido realizar o no una determinada conducta. Esta se realizará si la decisión de llevarla a cabo es formulada en unas determinadas circunstancias (contexto,

objetivos, tiempo, condiciones, etc.). Solo la intención, en unas circunstancias dadas, predice la conducta. Además, la intención es el elemento por el que el sujeto puede responder y actuar de una manera determinada ante el cambio constante de situaciones, de modo que puede generar respuestas variadas y alternativas en función del cambio de las circunstancias.

- *Conducta.* - Es la realización efectiva de los actos que están en relación con el objeto de la intención. Se refiere a la ejecución de los actos en un sentido estricto, y no simplemente a las declaraciones sobre la realización o no de una conducta.

2.4.- La evaluación de las actitudes

Evaluar las actitudes del profesorado de Educación Primaria respecto a sus propias competencias profesionales es una labor necesaria y fundamental que nos puede ayudar a detectar posibles desajustes, carencias y necesidades docentes que deben ser abordadas desde los diferentes mecanismos de formación del profesorado, tanto en la formación inicial como en la formación continua. La importancia de las actitudes en el comportamiento humano y, en concreto, en el ámbito educativo, remarca la necesidad de encontrar herramientas con las que poder ser evaluadas. Solo a través de la evaluación de los procesos pedagógicos con los que se pretenden potenciar determinadas actitudes, podrá saberse si los mismos son o no acertados. Además, la evaluación es un elemento esencial en los procesos de aprendizaje y/o formación.

Pero en la realidad, podemos constatar que históricamente solo los contenidos conceptuales y procedimentales han sido objeto de una evaluación sistemática, quedando al margen de esta evaluación, en muchas ocasiones, los aspectos relacionados con los valores y las actitudes. La dificultad que conlleva la evaluación de las actitudes puede ser la causa de este olvido, así como la dificultad ética de evaluar un componente –las actitudes- que implica a toda la persona junto con la responsabilidad que conlleva la parte de acreditación o clasificación que toda evaluación supone.

Frente a ello, cabe aclarar que lo que se pretende evaluar son las competencias –actitudes-docentes del sujeto –profesor- y nunca al propio sujeto como ser humano, por lo que, en ningún caso esta evaluación pretende juzgar o encasillar a las personas ni al colectivo docente en su conjunto, sino recoger datos que permitan aproximarnos al perfil docente de Educación Primaria de la ciudad de Valencia con el objeto de favorecer su crecimiento profesional y/o personal.

En ese sentido, es muy importante seleccionar adecuadamente el instrumento para la evaluación de la autopercepción del propio profesorado acerca de sus competencias docentes, objetivo principal de esta Tesis Doctoral. Para ello, se abrirá un proceso de reflexión profunda, de discusión y de debate con expertos en la materia para seleccionar el más apropiado, válido y fiable en relación con los objetivos marcados. En este caso, el uso de instrumentos mecánicos o estandarizados ya validados nos evitaría la compleja labor de elaboración específica de un instrumento concreto y particular para nuestro estudio acerca del análisis de la autopercepción de las competencias docentes, pero, al mismo tiempo, restaría la capacidad de poder adecuarlo a la realidad concreta y específica que queremos investigar. Es, por ello, por lo que se ha optado por la elaboración de un Cuestionario propio, Cuestionario que será sometido, además, a un estudio de fiabilidad y validez que se detallará en el siguiente capítulo.

En esta Tesis Doctoral, que tiene como objetivo averiguar las percepciones del profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Valencia acerca de sus propias competencias profesionales, se ha utilizado simultáneamente procedimientos cuantitativos y cualitativos. En cuanto a los procedimientos cuantitativos, destacamos el auto-informe que toma como indicadores de la actitud las reacciones verbales de los sujetos. Así, a través del Cuestionario tipo *Likert*, elaborado a tal efecto, se presenta a los sujetos de la investigación –docentes de Educación Primaria de la ciudad de Valencia-, una serie de cuestiones –ítems- con las que deben mostrar o no su acuerdo así como el grado del mismo. El tratamiento estadístico de las respuestas nos permite asignar una puntuación al sujeto que representa su posición en un continuo de aceptación-rechazo, reflejo de la percepción del sujeto respecto del objeto. En cuanto a los segundos, y con la intención de aproximarnos con la mayor exactitud posible a las actitudes objeto de medición, el procedimiento cuantitativo ha sido completado con un análisis cualitativo de las interacciones dialógicas de los Grupos de Discusión (representativos

de la población a la que se aplica el Cuestionario) y la confrontación crítica con investigaciones similares publicadas en diferentes revistas de impacto (hermenéutica).

2.5.- A modo de resumen

Toda investigación debe partir de una base teórica que le dé consistencia. A lo largo del capítulo hemos ido definiendo y desarrollando la Teoría de la Acción Razonada y/o Planificada de Ajzen y Fishbein (1980; Steinmetz, Knappstein, Ajzen, Schmidt, & Kabst, 2016), sobre la que se va a sustentar la investigación y desde la que se va a construir el Cuestionario. En esta Teoría de la Acción Razonada y/o Planificada todos los elementos están relacionados entre sí, conformando un sistema, de manera que la modificación de uno de ellos repercute en el resto. La información que el sujeto posee se concreta en creencias o convicciones personales, que son, a su vez, la base de su conducta. Por ello, es tan importante conocer las creencias del profesorado acerca de sus competencias docentes, porque estas creencias van a determinar los comportamientos o los modos de hacer del profesorado en su quehacer profesional. Estas creencias se pueden clasificar como: *creencias conductuales* cuando están referidas al resultado de su conducta como favorable o desfavorable para él; *creencias normativas* cuando están referidas a la percepción que el sujeto tiene sobre lo que sus referentes sociales esperan de él; o *creencias sobre el control percibido* cuando se refieren a sus capacidades o habilidades para obtener el objetivo propuesto.

Las creencias conductuales generan actitudes, positivas o negativas, en función de la evaluación afectiva/emocional que el sujeto haga del resultado de su acción. Las creencias normativas generan normas subjetivas en función de la percepción concreta del sujeto acerca de las expectativas que sus referentes específicos esperan de su conducta. Aparece la necesidad, pues, de medir el peso de la actitud, de la norma subjetiva y de las habilidades a través de escalas de intención de conducta, ya que es la intención de conducta el elemento que predice la misma.

Por ello, la Teoría de la Acción Razonada y/o Planificada es, a nuestro modo de entender, la más adecuada para la elaboración del Cuestionario-escala con el que pretendemos medir la auto percepción del profesorado de Educación Primaria acerca de sus competencias docentes.

SEGUNDA PARTE:

Metodología

CAPÍTULO 3.- EL CUESTIONARIO- ESCALA.

3.0.- Introducción: el Diseño metodológico de la investigación

La investigación que aquí presentamos, tal y como se indicó en la Introducción, está diseñada desde un enfoque metodológico plural, con el objeto de dar la mejor respuesta posible al carácter poliédrico de los Objetivos planteados en esta Tesis Doctoral.

Por ello, se decidió combinar los enfoques cualitativo y cuantitativo. Por un lado, la perspectiva empírico-analítica, pues nos permite explicar y, en cierto modo, intentar predecir el comportamiento del profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Valencia; y, por otro lado, la perspectiva hermenéutico-interpretativa, ya que nos posibilita comprender los significados e intenciones de las acciones, comportamientos o decisiones de las personas, a través de la interpretación de los discursos, resultado de la interacción con los demás y el entorno. La hermenéutica, tal como expone Ortiz Palanques (2016), hace referencia a la interpretación que lleva el sentido de lo expresado en un lenguaje ajeno al seno de nuestra comprensión lingüística, teniendo en cuenta que cada autor escribe bajo la influencia de su contexto. Las características del método hermenéutico son: a) Explicación de la cuestión de estudio con independencia del autor o autores; b) constatación de una coherencia interna en cuanto a las ideas expuestas por los diversos autores; c) análisis del contenido teniendo en cuenta el contexto lingüístico e histórico; y d) exposición dialéctica que genera una discusión sobre la hipótesis inicial de partida que llega a una conclusión sobre la misma.

En nuestra investigación se opta por un diseño de corte descriptivo, exploratorio y comparativo. Pensamos que de esta manera podemos alcanzar los objetivos marcados: a) conocer, describir y analizar la autopercepción del propio profesorado acerca de sus Competencias docentes, distribuidas en función de las Creencias, Actitudes, Valores, Habilidades, Intenciones y Conductas, tal y como se establece en el Modelo de la Acción Planificada; y b) establecer comparaciones en cuanto al tipo de centro –público o concertado-, sexo del docente, edad, años de experiencia o si tienen hijos o no. De esta manera, se nos permite mostrar una foto fidedigna acerca del perfil profesional del docente de Educación Primaria y conocer las diferencias en función de ciertas variables interesantes a nuestro modo de ver. Además, estas percepciones recogidas nos permiten detectar posibles carencias y/o deficiencias formativas que el profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Valencia pueda presentar. Junto con la detección de posibles deficiencias o carencias formativas, que nos aporta el método descriptivo y exploratorio, el método comparado nos permite relacionar diferentes variables con la realidad –edad, sexo, experiencia profesional y/o tipo de centro en el que trabaja. Estas comparaciones nos permiten discernir si se cumplen algunas de las

Hipótesis de partida de esta Tesis Doctoral. La comparación de las variables expuestas nos permite, como se ha dicho, presentar una foto lo más personalizada posible del profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Valencia en la actualidad, pudiéndose plantear una formación continua a la carta en función de las variables analizadas.

Tras el análisis y detección de estas necesidades se llevará a cabo una Propuesta de Formación continua para el profesorado, introduciendo también algunas de las innovaciones actuales más importantes en el ámbito educativo. Entendemos que esta formación puede dar respuesta a los diferentes desafíos planteados a la educación actual, así como mejorar la calidad del proceso de aprendizaje-enseñanza en el nivel de Educación Primaria.

3.1.- Objetivos e Hipótesis de la investigación

Pregunta de la investigación

Cualquier Tesis Doctoral tiene como objetivo fundamental describir y analizar la realidad en torno a la temática estudiada con el objeto de elaborar propuestas de mejora que reviertan en el avance del conocimiento o en la mejora de la sociedad. Se trata de plantear una serie de interrogantes de la investigación en torno a una cuestión no resuelta o desde un planteamiento distinto o en un contexto diferente. Por tanto, se parte de una problemática o de una preocupación personal y/o social. Esta Tesis quiere responder a las siguientes preguntas: ¿Con qué competencias profesionales se perciben los docentes de Educación Primaria de la ciudad de Valencia?, ¿Estas competencias son las adecuadas para educar a los alumnos de Primaria del siglo XXI? En función de estas preguntas nos proponemos llevar a cabo un diagnóstico de las competencias de los maestros de la ciudad de Valencia, realidad que no ha sido investigada hasta el momento, mediante el pase de un Cuestionario-escala. Se trata, en definitiva, de reconocer cuáles son los conocimientos, valores, actitudes, normas sociales, habilidades y comportamientos del profesorado entorno a su quehacer educativo, es decir, su Saber, Saber Hacer y Saber Ser pedagógico.

Los objetivos e hipótesis de nuestra investigación se centran en interpretar, de forma comprensiva, y constatar, de manera empírica, las creencias, valores, actitudes, normas sociales, habilidades e intenciones de conducta del profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Valencia, hacia sus competencias docentes. Los objetivos, tanto Generales como Específicos, que

vertebran la presente investigación y que pretenden dar respuesta a la pregunta planteada en este estudio son:

Objetivo General 1: Hacer un diagnóstico acerca de las propias percepciones sobre las competencias profesionales del profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Valencia.

Objetivo General 2: Elaborar una serie de propuestas de formación para mejorar las carencias y/o necesidades detectadas.

Para la consecución de estos Objetivos Generales se han establecido una serie de Objetivos Específicos, que quedan definidos de la siguiente manera:

Objetivo 1: Revisar el estado del conocimiento acerca de las competencias docentes del profesorado de Educación Primaria.

Objetivo 2: Describir las características psico-evolutivas de los alumnos de Educación Primaria, para adecuar las competencias docentes a los diferentes estadios psico-evolutivos del alumnado.

Objetivo 3: Construir un Cuestionario-escala *ad hoc* para evaluar las percepciones acerca de las competencias docentes del profesorado de Educación Primaria desde la Teoría de la Acción Planificada de Ajzen y Fishbein.

Objetivo 4: Analizar los resultados de las percepciones acerca de las Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Valencia, a través del pase del Cuestionario-escala elaborado a tal efecto, aplicando los estadísticos adecuados.

Objetivo 5: Presentar los datos y discutir los resultados obtenidos comparándolos con otras investigaciones similares sobre competencias docentes del profesorado.

Además de los Objetivos –Generales y Específicos- expuestos, esta Tesis también pretende corroborar o no una serie de Hipótesis de la investigación que se encuentran dentro del imaginario pedagógico y/o social. Para ello, tomaremos como referencia los resultados obtenidos y los analizaremos con el objeto de validar o no dichas hipótesis. Las hipótesis conectan nuestro entramado teórico con los datos recogidos a posteriori, dando respuesta, o no, a los diferentes interrogantes planteados en la investigación. Estas Hipótesis son:

Hipótesis 1: A mayor formación pedagógica de los docentes, mayor implementación de metodologías activas y de procesos de innovación.

Hipótesis 2: Las maestras/os con hijos dan mayor importancia a la inteligencia emocional que aquellos que no los tienen.

Hipótesis 3: Las maestras tienen más desarrollada la inteligencia emocional que sus compañeros maestros.

Hipótesis 4: Los maestros/as jóvenes dan mayor importancia a las metodologías activas e innovadoras.

Hipótesis 5: Los maestros/as más mayores dan más importancia a los aspectos epistemológicos y disciplinares.

3.2.- El proceso de elaboración del Cuestionario-escala

En el apartado 1.2.- *Distintas clasificaciones de las competencias docentes del profesorado*, se ha llevado a cabo un riguroso estudio acerca de las diferentes clasificaciones sobre Competencias docentes del profesorado. Al mismo tiempo, se ha realizado un seguimiento en torno a los diferentes instrumentos de investigación que han sido utilizados en los distintos estudios, analizándose la idoneidad o no de dichos instrumentos para hacer frente a los Objetivos establecidos en nuestra investigación. Algunos de los Cuestionarios revisados han sido: a) Fernández-Berruero y Sánchez-Tarazaga (2014) sobre *Competencias docentes*. Este Cuestionario divide también las Competencias en función de los 4 pilares del Informe Delors: Competencias científicas (Saber), Competencias metodológicas (Saber hacer), Competencias sociales (Saber estar) y Competencias personales (Saber ser); b) Mena y García Sanz (2017) sobre la *Evaluación de Competencias del profesorado en atención a la diversidad (CECPAD)*, que se centra fundamentalmente en la labor del docente en la atención a los diferentes y se divide en las siguientes competencias: Académicas, Didácticas, Organizativas, Comunicativas, Integradoras y Evaluadoras; c) Bujanda (2017) de *Competencias docentes del profesorado de Formación Profesional de la familia Servicios Socioculturales y a la Comunidad*. Este Cuestionario refleja una realidad distinta, la Formación Profesional, y se subdivide en la siguiente clasificación competencial: Científica, Intra e Interpersonal, Didáctica, Organizativas y de Gestión del Centro, Gestión de Grupos de alumnos y Trabajo en equipo; d) Fernández-Díaz, Rodríguez-Mantilla y Fernández-Cruz (2016) que se centra en las *Competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas*. Este Cuestionario evalúa las carencias del profesorado en las siguientes competencias: Instrumentales, Conocimiento y metodológicas, Evaluativas e Interpersonales; y, por último, e) Valdemoros y Lucas (2014) en el que definen el perfil competencial del profesorado de Educación Primaria, en

función de la opinión del alumnado. Clasifican las competencias en: Saber hacer, Afectivo-emocionales, Instrumentales y espíritu formativo y Personalidad docente.

En términos generales, como se ha dicho, los Cuestionarios analizados no respondían totalmente a los Objetivos marcados en esta investigación, ni tampoco al modelo teórico sobre la que se sustenta. Es, por ello, que se decidió elaborar un Cuestionario-escala *ad hoc* para este Tesis Doctoral. Se partía de la experiencia en diseño, construcción y validación de un Cuestionario sobre Competencias docentes de Educación Secundaria realizado por nuestro grupo de investigación, dirigido y coordinado por el profesor Escámez (2011), con el cual pretendíamos estudiar las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana (CCPES). En la elaboración de aquel Cuestionario se dividieron los ítems en grandes bloques o dimensiones que daban respuesta al concepto de Competencia: Conocimientos, Destrezas, Actitudes, Valores y Comportamientos. Esa división en dimensiones se ha mantenido en la construcción de nuestro Cuestionario-escala, siguiendo la Teoría de la Acción Planificada (Ajzen, 1985; Steinmetz, Knappstein, Ajzen, Schmidt & Kabst, 2016).

Además, tras la revisión de investigaciones prácticas y estudios teóricos (Ajzen, 1985; Ajzen, 2002; Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007; Novo, Muñoz y Calvo-Porrall 2011; 2015; Oliver, 2018) acerca de la forma más idónea para indagar el tema de las actitudes, tanto en la construcción teórica como en el proceso de elaboración del cuestionario-escala tipo Likert, nos decantamos por la Teoría de la Acción Razonada de Ajzen y Fishbein, reformulada como Teoría de la Acción Planificada (Steinmetz, Knappstein, Ajzen, Schmidt & Kabst, 2016).

3.2.1.- Grupos de discusión

Delimitado el modelo teórico sobre el que se sustenta esta Tesis Doctoral y que es la base para el diseño del instrumento de investigación, llega la hora de describir las diferentes fases utilizadas a lo largo de la construcción del Cuestionario-escala. La primera fase tuvo lugar a través de la implementación de un Grupo de Discusión, desde una perspectiva abierta y cualitativa, que nos permitió identificar las ideas y/u opiniones acerca de cuáles eran las tareas que debía desarrollar un buen docente (Barbour, 2013).

Los Grupos de Discusión nos permiten identificar “patrones recurrentes que constituyen una conversación cooperativa dentro de un grupo particular” (Buendía, Colás y Hernández-Pina, 1998,

p. 254). Además, nos ayuda a comprobar cómo se articula un discurso grupal, rico en códigos, expresiones, opiniones y silencios, que permite no solo un despliegue de hablas y voces sino un estímulo para la creación de sentidos y significados (Escámez-Marsilla, 2018). De esta manera, el Grupo de Discusión nos ayuda a descubrir aspectos clave a tener en cuenta acerca de la problemática estudiada, las Competencias docentes del profesorado, obteniéndose una información valiosa sobre el imaginario personal y social del propio colectivo docente.

El Grupo de Discusión se engloba dentro de la metodología de carácter cualitativo. Es un método de investigación dialógico y deliberativo, basado en la producción de discursos, consistente en reunir a un grupo de entre siete y diez personas y suscitar entre ellas una discusión sobre un tema de interés. La gran variedad de discursos resultantes de su aplicación será la fuente de materia prima fiable para el análisis e interpretación de los resultados. Se trata, como afirman los profesores Canales y Peinado (1995), de un dispositivo que permite la reconstrucción del sentido social en el seno de una situación-grupal-discursiva.

Una vez definido lo que entendemos por Grupo de Discusión es necesario que nos planteemos una reflexión profunda, sosegada, acerca de tres cuestiones fundamentales a la hora de su correcta aplicación en nuestra Tesis Doctoral: su diseño, su desarrollo y los resultados obtenidos.

En cuanto al diseño del Grupo de Discusión llevado a cabo en esta investigación y siguiendo las propuestas de varios autores especializados en el tema, como pueden ser Morgan (1998), Callejo (2001) o Galeano (2004) entre otros, creemos fundamental clarificar la definición de sus objetivos, evitando confusiones, malos entendidos, pérdidas de tiempo y muy probablemente conclusiones equivocadas. En nuestra Tesis, esta fue la primera acción o decisión, centrando el estudio en el análisis de las *Competencias docentes del profesorado*, describiéndose claramente las dimensiones que definían su profesión y su quehacer educativo.

Respecto al número de sesiones recomendables, algunos autores (Callejo, 2001) ponen de manifiesto que el número ideal de reuniones debe oscilar entre seis u ocho. Aunque, se acepta que a mayor fragmentación social del grupo (más categorías a analizar) es necesario cierto aumento del número medio de reuniones por estudio. Dentro del grupo de investigación y considerando la temática, dimensiones y enfoques que requería nuestro estudio, se decidió que fuese necesario un mínimo de seis reuniones, en las que pudiésemos escuchar tranquilamente las opiniones y sugerencias del Grupo de Discusión.

En el diseño también se tuvo en cuenta la conformación de los grupos. El criterio utilizado fue la elección de un grupo variado de profesionales que estuvieran en contacto con la Educación Primaria, desde diferentes responsabilidades y visiones, con el objeto de que pudiéramos tener una visión de conjunto acerca de la figura del docente. Si bien es cierto que hay autores que recomiendan que los miembros del grupo no tengan relación entre sí, ni se conozcan, en nuestro caso se cumplió en parte. Entre el Grupo de Discusión había profesores que no se conocían entre ellos, pero todos tenían cierta relación con el inspector y con el profesor universitario que animaban dicho Grupo. Otra de las cosas que se tuvo en cuenta a la hora de diseñar el Grupo fue que se tratase de un conjunto de personas que no habían debatido anteriormente sobre el tema investigado, ya que eso podría limitar la originalidad de las respuestas y de los comentarios, podrían ya estar condicionados y perderían cierta validez. Como afirma Callejo, si el discurso ya se hubiera dado no se podría asegurar la construcción cooperativa del tema. Por otro lado, el grupo de investigación no olvidó los criterios de homogeneidad y heterogeneidad tan remarcados por diferentes autores. En relación con el primero de ellos, se seleccionaron los participantes que compartían ámbito de conocimiento, la Educación Primaria. Con respecto al segundo, nos aseguramos de que los participantes pertenecieran, tanto a centros públicos como a centros privados-concertados, así como que hubiera una representación paritaria de hombres y mujeres, con el objetivo de potenciar visiones distintas de una misma problemática y/o realidad.

En relación con el tamaño del grupo, lo normal en la mayoría de las investigaciones es que los grupos tengan un tamaño comprendido entre los 7 y los 10 sujetos. Este número se justifica en función de cierta teoría que afirma que bajo esa cantidad de participantes se ofrece las mejores condiciones para el intercambio de testimonios entre los miembros del grupo. En nuestro caso, se contó con un grupo de discusión de 3 mujeres y 4 varones.

En relación al espacio y al tiempo de desarrollo del Grupo de Discusión se tomaron en consideración las sugerencias de varios autores. Sugerencias tales como: disponer de un espacio *vacío*, no excesivamente marcado socialmente, pues de este modo estimulábamos a habitarlo de conversación, y poco ruidoso; cerrado hacia el exterior para favorecer la intimidad, pero abierto hacia el interior en forma de círculo para favorecer el debate cara a cara. Para ello, se utilizó el despacho del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia. Se trata de un espacio amplio, con una mesa grande en mitad de la sala, redonda y que permite el debate directo, cara a cara. Se hizo por las tardes, por lo que no existían interrupciones. En lo referente a la duración de las sesiones, el tiempo de discusión osciló entorno a los 120 minutos por

sesión, aunque en ningún momento sí la reflexión o el debate tomaban un rumbo interesante se cortaba o paraba. A pesar de estas premisas y reticencias, en todo momento se intentó no superar ese tiempo, ya que a partir de ese momento se comenzaba a ver cansancio en los participantes y las opiniones comenzaban a ser reiterativas.

El último de los apartados a tener en cuenta en el diseño del Grupo de Discusión es el guion a seguir en la propia discusión. Estando de acuerdo en que debe existir un guion que conduzca la reflexión, este no debe ser concebido como una guía de preguntas rígidas y cerradas que condicionen y encorseten la dinámica expresiva de cada uno de los miembros del Grupo, pero al mismo tiempo tampoco debemos dejarlo a la espontaneidad de los participantes, ya que de esta manera la reflexión podría derivar por vías ajenas al tema tratado. Por ello, un término medio en cuanto a la regulación suele ser el más acertado. Para nuestro estudio, elaboramos un guion alrededor de la temática tratada, articulándose en torno a cinco grandes temas. Estos temas se describieron en torno a preguntas que la delimitaban y guiaban, como se refleja en la Tabla 2.

Tabla 2. Guion Grupo de Discusión.

| | |
|--------------------|--|
| Categoría 1 | Qué <i>Conocimientos</i> debe poseer un docente para el correcto desarrollo de su quehacer profesional. |
| | A. ¿Qué conocimientos epistémicos debe poseer un docente competente? B. ¿Qué conocimientos metodológicos debe poseer un docente competente? C. ¿Qué conocimientos normativo-legales debe poseer un docente competente? D. ¿Qué conocimientos sobre aspectos psicológicos debe poseer un docente competente? E. ¿Qué conocimientos socioculturales debe poseer un docente competente? |
| Categoría 2 | Qué <i>Destrezas</i> debe poseer un docente para el correcto desarrollo de su quehacer profesional. |
| | A. ¿Qué destrezas debe poseer un docente competente? B. ¿Qué habilidades debe poseer un docente para el correcto desempeño de su profesión? |
| Categoría 3 | Qué <i>Valores</i> debe poseer un docente para el correcto desarrollo de su quehacer profesional. |
| | A. ¿Qué valores debe poseer un docente competente? b. ¿Qué valores para con la sociedad? ¿Para con el alumno? ¿Para con las familias? ¿Para con la profesión? |
| Categoría 4 | Qué <i>Actitudes</i> debe poseer un docente para el correcto desarrollo de su quehacer profesional. |
| | A. ¿Qué actitudes debe poseer un docente competente? B. ¿Debe ser responsable de su tarea pedagógica? ¿Debe estar comprometido? |
| Categoría 5 | Qué <i>Comportamientos</i> debe desarrollar un docente para su correcto quehacer profesional. |
| | A. ¿Qué comportamientos debe poseer un docente competente? B. ¿Cómo pensáis que actúa un docente competente para el buen funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje? |

Fuente: Elaboración propia.

Tras esbozar el diseño del Grupo de Discusión, es conveniente abordar el desarrollo de las sesiones, especificando y analizando algunas de las cuestiones fundamentales. En primer lugar, para conseguir que el diálogo y los discursos se estructuren alrededor de la misma categoría se ha de presentar el tema de discusión. En nuestro trabajo, se perfila en primera instancia el objetivo a conseguir, presentándolo en clave de interrogación, con el fin de empujar a los asistentes a una participación activa. Además, se cuenta con la presencia de observadores (dos en total) y un profesor y un inspector que moderan el debate concediendo el turno de palabra cuando querían intervenir los miembros del Grupo de Discusión. La actuación de los observadores no se limitó a tomar nota sobre las intervenciones de los participantes, sino que realizaron un trabajo de análisis situacional, intentando captar el sentido del proceso de producción del discurso. Dicho registro, junto al documento de transcripción de las sesiones, sirvió para el posterior análisis e interpretación de los testimonios producidos durante el proceso de los discursos.

Para registrar todas las intervenciones que se llevaron a cabo por parte de los participantes se hizo uso de una grabadora de voz, junto con las anotaciones que iban tomando los observadores que moderaban las intervenciones del Grupo de Discusión. Se decidió no hacer uso de una cámara de vídeo ya que se creía que ésta podría condicionar las respuestas y el clima de la reunión. Además, como se ha dicho, los observadores aportaron datos adicionales a los propios comentarios de los participantes, que permitieron describir y contextualizar detalladamente las situaciones ocurridas durante las sesiones de discusión.

En cuanto al rigor científico de la metodología de los Grupos de Discusión, rigor que siempre parece estar en tela de juicio, ya que los métodos de corte cualitativo se suelen poner en cuestión respecto a la validez y fiabilidad, creemos que es necesario plantearse una cuestión fundamental: *¿Por qué son válidos los resultados obtenidos con el grupo de discusión? ¿Cuánta confianza podemos depositar en ellos?*

Para responder a estos interrogantes podemos seguir los estudios de Krueger (1991, p. 46), cuando afirma que "los grupos de discusión son válidos si se utilizan cuidadosamente para estudiar un problema en el que sea apropiado utilizar dicha técnica," sin olvidar que "en lo que a la validez depende no solo de los procedimientos usados, sino también del contexto." Es, por ello, por lo que generalmente los Grupos de Discusión poseen una alta validez, debido a la plausibilidad de los comentarios que realizan los participantes. En cuanto a la fiabilidad, según Callejo (2001), la saturación de las categorías es un medio que asegura la fiabilidad, puesto que se convierte en

elemento de cierre del trabajo y actúa como base para la representatividad. Ambos criterios se incorporaron en nuestra investigación, pues somos conscientes de las críticas que encierra este procedimiento metodológico, pero también de las potencialidades del mismo, siendo posible actuar con rigor científico y obteniendo resultados válidos y fiables.

Por último, en relación a los resultados obtenidos podemos destacar que el hecho de trabajar con Grupos de Discusión nos permite indagar acerca de "las percepciones, sentimientos y maneras de pensar" (Krueger, 1991, p. 24) de los participantes. Esto nos obliga, en el posterior análisis de las intervenciones a tener en cuenta las palabras, el tono, el contexto, la comunicación no verbal, la consistencia interna de las respuestas, el grado de imprecisión, los silencios, entre otras características. Este proceso de análisis implica la búsqueda de un sentido a los discursos obtenidos.

3.2.2.- Formulación de los ítems

La formulación de los ítems es un paso fundamental para el correcto desarrollo de la investigación. Una inadecuada enunciación de estos puede tirar por tierra todo el estudio. Es, por ello, que en esta Tesis Doctoral se ha querido seguir los protocolos de formulación atendiendo a los criterios que prescribe la Teoría de la Acción Planificada: a) cuando la medida coloca a un individuo sobre una dimensión de probabilidad subjetiva por la que se relaciona un sujeto con un atributo, se miden convicciones o *creencias*; b) cuando la medida empleada coloca al individuo sobre una dimensión afectiva bipolar, agrado-desagrado, respecto a los resultados de la conducta se miden *actitudes*; c) cuando la medida se refiere a la percepción de lo que los referentes específicos (personas e instituciones importantes para el individuo) esperan del sujeto, se miden *normas subjetivas*; d) cuando la medida hace referencia a la percepción del propio control (capacidades, habilidades, dificultades internas y externas,...) respecto a una conducta determinada, se mide el *control percibido*; e) cuando se trata de medir la dimensión de probabilidad subjetiva que une al sujeto con la conducta, entonces nos referimos a la *intención de conducta*.

3.3.- Validación del Cuestionario-escala

Valoración de los ítems por expertos/as

A partir de las categorías recogidas en las diferentes sesiones del Grupo de Discusión se elaboró un banco de ítems a incluir en el estudio; se trata de 97 ítems como consta en la Tabla 5. Fue un proceso creativo, similar a un *brainstorming* pero realizado de forma rigurosa, siguiendo escrupulosamente las prescripciones del modelo teórico de Ajzen y Fishbein. De ese banco de ítems, se decidió cuáles eran los más adecuados y se procedió a reformularlos para presentarlos como Cuestionario-escala piloto.

Con el fin de lograr un Cuestionario-escala lo más fiable y válido posible, optamos por realizar un estudio previo, combinando dos opciones que creemos esenciales en toda investigación de corte científico-social: la revisión por parte de especialistas en la materia (valoración de expertos/as) y la revisión por parte de los sujetos protagonistas de nuestra investigación (prueba piloto).

El juicio de expertos/expertas es considerado uno de los procedimientos metodológicos básicos para llevar a cabo la evaluación inicial de cualquier propuesta o programa, puesto que el resultado es valioso tanto para la construcción del instrumento como para asegurar la validez del mismo.

La *comisión de expertos/as* estuvo formada por un total de 7 personas que fueron invitadas a participar en la investigación. La selección se realizó atendiendo básicamente a su formación académica y a su experiencia docente. Se trata de una muestra paritaria, con diferentes perfiles profesionales y que atienden a un abanico amplio de edad. Los 7 especialistas son Maestros (Diplomados) y/o Licenciados, con experiencia docente amplia, en activo y muy sensibilizados con los temas relacionados con la formación del profesorado, tanto a nivel de formación inicial como de formación continua. En la siguiente Tabla se adjunta el perfil de los expertos seleccionados.

Tabla 3. Perfil de los expertos/as.

| JUECES EXPERTOS | PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL |
|-----------------|---|
| Experta 1 | Licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía. Diplomada en Magisterio especialidad Educación Primaria. Maestra en un centro público de la ciudad de Valencia. Participación en grupos de formación permanente del profesorado. Coordinadora de TICs y de Ciclo en los últimos años. |
| Experta 2 | Diplomada en Magisterio especialidad Educación Especial (Pedagogía Terapéutica). Maestra en un centro público de la ciudad de Valencia. Actualmente es Directora de su centro. Ha sido Coordinadora de Formación y Coordinadora de Ciclo durante 10 años. |
| Experta 3 | Diplomada en Magisterio especialidades Educación Especial (Pedagogía Terapéutica) y Audición y Lenguaje. Habilitación en Educación Primaria. Maestra en un centro público de la provincia de |

| | |
|-----------|--|
| | Valencia. Actualmente es Jefa de Estudios de su centro (2008-2012; 2017-2019) y Directora en funciones. Ha sido Coordinadora de Ciclo y de Formación durante varios cursos académicos. |
| Experta 4 | Diplomada en Profesorado de Educación General Básica. Especialidad Ciencias. Maestra en un centro público de la ciudad de Valencia. Ha sido Coordinadora de Ciclo, Coordinadora TICs y Jefa de Estudios de su centro. |
| Experto 5 | Licenciado en Ciencias de la Educación. Diplomado en Profesorado de Educación General Básica. Ha ejercido como Director de centro concertado durante varios años. Ha sido Coordinador de formación intercentros. Actualmente es profesor universitario y responsable de grupo de investigación en competencias docentes. |
| Experto 6 | Diplomado en Magisterio especialidad Música. Habilitación en Educación Primaria. Maestro en un centro público de la provincia de Valencia desde hace 2 años. |
| Experto 7 | Diplomado en Magisterio especialidad Música. Habilitación en Educación Primaria. Funcionario de carrera del cuerpo de maestros desde 2002. Ha sido Secretario y Director en un centro público de Educación Primaria de la ciudad de Valencia. También, ha sido coordinador de Ciclo. |

Fuente: Elaboración propia

Las proposiciones presentadas a los/as expertos están configuradas en 97 ítems, que han de ser valorados con una puntuación de 0 a 5, en función de dos criterios: el grado de claridad e idoneidad y en qué medida cada una de las proposiciones mide lo que dice medir. Además, se adjuntan tres cuadros para cada uno de los bloques –Conocimientos, Destrezas, Actitudes, Valores y Comportamientos- donde los expertos pueden hacer sus comentarios y anotaciones. Estos cuadros responden a los epígrafes: *Eliminaría los siguientes elementos*; *Incluiría los siguientes elementos*; y *Observaciones/Sugerencias*; y pretenden recabar el mayor grado de información de cada uno de los bloques, con el objeto de validar y contrastar cada una de las proposiciones/bloques. La lista de proposiciones enviada a los expertos para ser valorada queda definida de la siguiente manera (Tabla 4).

Tabla 4. Listado de proposiciones a valorar por los expertos/as.

| | | | |
|---------------|--------------------------|----|---|
| Conocimientos | Materias y Metodológicos | 1 | De los contenidos epistémicos de las diferentes áreas |
| | | 2 | De los contenidos metodológicos necesarios para la implementación de los contenidos de las diferentes áreas |
| | | 3 | De las aportaciones de su materia al desarrollo del conocimiento |
| | | 4 | De las aportaciones de su materia para resolver los problemas de la vida cotidiana (individual o social) |
| | | 5 | De las estrategias y técnicas didácticas para la enseñanza de las diferentes áreas |
| | | 6 | De la organización y diseño de situaciones de aprendizaje |
| | | 7 | De la planificación y la gestión de la progresión de los aprendizajes |
| | | 8 | De los procesos y metodologías activas para implicar al alumnado en el aprendizaje y el trabajo |
| | | 9 | De los procedimientos para resolver o gestionar los conflictos en el aula o en el centro |
| | | 10 | De las técnicas de evaluación del aprendizaje del alumnado |
| | | 11 | De los procedimientos para identificar los conocimientos previos del alumnado en las diferentes áreas |
| | | 12 | De las tecnologías de la información y su aplicación al aprendizaje |
| | Normativo-legal | 13 | De la LOMCE, las normas estatales y autonómicas que regulan la Educación Primaria |
| | | 14 | De los derechos humanos, sobre todo, en lo referido a la Educación |
| | | 15 | De la Constitución Española, sobre todo, en lo referido a la educación |

| | | | |
|----|-----------------|---|--|
| | | 16 | Del Proyecto Educativo del centro en el que trabaja |
| | | 17 | De la organización de la Administración Educativa |
| | | 18 | De los derechos y deberes de los miembros de la Comunidad Educativa |
| | | 19 | De los programas plurilingües del sistema educativo valenciano |
| | | 20 | De los planes y programas específicos de la Comunidad Valenciana (PAT, Compensatoria, ...) que el Centro tiene en funcionamiento |
| | Psicólogos | 21 | De las características psicoevolutivas de los alumnos de 6 a 12 años |
| | | 22 | Del progresivo descubrimiento por los niños de su identidad personal y de sus valores |
| | | 23 | De las diferencias en los ritmos de aprendizaje |
| | | 24 | De la importancia de la autonomía personal y del pensamiento crítico del alumnado |
| | Socioculturales | 25 | De las identidades personales diferenciadas según la cultura o grupo de pertenencia |
| | | 26 | De la importancia del medio social y familiar en la formación de capacidades del alumnado |
| | | 27 | De la necesidad del sentido de pertenencia y la influencia de la pandilla |
| | | 28 | De la influencia de los medios de comunicación social en la formación de la identidad de los estudiantes |
| | | 29 | Del clima de convivencia del centro y de sus aulas |
| 30 | | De la influencia que tienen las expectativas de padres y profesores en el rendimiento escolar | |

| |
|---|
| Eliminaría los siguientes elementos: |
| |
| Incluiría los siguientes elementos: |
| |
| Observaciones/sugerencias: |
| |

| | | |
|-----------|----|---|
| Destrezas | 31 | Explica con claridad los contenidos de las diferentes áreas que imparte |
| | 32 | Reflexiona y se evalúa a partir de la propia práctica docente |
| | 33 | Tiene habilidades para argumentar y debatir |
| | 34 | Sabe escuchar las preguntas e interrogantes que le formulan los estudiantes |
| | 35 | Analiza críticamente los contenidos de las diferentes áreas |
| | 36 | Analiza críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad relacionados con las diferentes áreas que imparte |
| | 37 | Resuelve o gestiona adecuadamente los conflictos |
| | 38 | Tiene habilidades para conducir el diálogo de los estudiantes en el aula |
| | 39 | Gestiona adecuadamente el tiempo y los recursos del aula y del centro |
| | 40 | Sabe fomentar el trabajo en grupo de los estudiantes |
| | 41 | Sabe anticiparse a los problemas y prevenirlos |
| | 42 | Posee habilidades de comunicación con sus estudiantes |
| | 43 | Organiza situaciones de aula para que el alumnado participe en la generación de las normas de funcionamiento y disciplina |
| | 44 | Considera a sus estudiantes también como generadores de contenidos de aprendizaje |
| | 45 | Construye un clima de cooperación entre los miembros del aula |
| | 46 | Genera un ambiente en el que las diferencias personales y culturales son percibidas como enriquecimiento mutuo |
| | 47 | Sabe motivar a los alumnos/as en el aprendizaje de las diferentes áreas que imparte |
| | 48 | Observa e interpreta adecuadamente las emociones y/o sentimientos de los estudiantes |
| | 49 | Tiene habilidades para relacionarse con los compañeros del centro |
| | 50 | Tiene habilidades para relacionarse con las familias de los alumnos/as |

| | |
|----|--|
| 51 | Observa e interpreta adecuadamente las posibles conductas de riesgo de los estudiantes (adicciones, maltrato, ...) |
|----|--|

| |
|---|
| Eliminaría los siguientes elementos: |
| |
| Incluiría los siguientes elementos: |
| |
| Observaciones/sugerencias: |
| |

| | | |
|------------------|----|---|
| Actitudes | 52 | Se siente responsable del aprendizaje del alumnado |
| | 53 | Está dispuesto a participar en la gestión del centro escolar |
| | 54 | Busca la formación permanente en las diferentes áreas que imparte |
| | 55 | Se implica en la innovación de la enseñanza de las diferentes áreas |
| | 56 | Busca acuerdos con los compañeros del Departamento |
| | 57 | Es leal hacia la institución escolar en la que trabaja y a su Proyecto Educativo |
| | 58 | Está abierto a las diferencias culturales y personales del alumnado |
| | 59 | Está comprometido con la gestión de la diversidad cultural y personal de los alumnos/as |
| | 60 | Está dispuesto a trabajar en equipo con otros profesores/as |
| | 61 | Está dispuesto a adaptarse a los diversos ritmos de aprendizaje de los estudiantes |
| | 62 | Se siente comprometido en la colaboración con el Equipo Directivo del Centro |
| | 63 | Considera la dimensión educativa como tarea de su labor docente |
| | 64 | Esta dispuesto a implicarse en los programas específicos del Centro |

| |
|---|
| Eliminaría los siguientes elementos: |
| |
| Incluiría los siguientes elementos: |
| |
| Observaciones/sugerencias: |
| |

| | | |
|----------------|--|--|
| Valores | 65 | Acepta el Estado de derecho |
| | 66 | Considera la democracia como un valor que hay que salvaguardar |
| | 67 | Promueve en los estudiantes los valores de la ética civil: la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la tolerancia, la responsabilidad y la paz |
| | 68 | Considera necesaria la enseñanza de los derechos humanos |
| | 69 | Respeta al alumno/a |
| | 70 | Fomenta la autoestima del alumnado |
| | 71 | Considera la diversidad cultural del alumnado como un patrimonio enriquecedor |
| | 72 | Rechaza los prejuicios, el racismo y la discriminación |
| | 73 | Considera necesario alcanzar la efectiva igualdad en derechos y deberes de varones y mujeres |
| | 74 | Considera que la Educación Primaria debe incluir a todos los ciudadanos |
| | 75 | Considera la dignidad personal como un valor incondicionado |
| | 76 | Cree que la participación del alumnado en el centro escolar es un aprendizaje para la futura participación en la sociedad civil |
| | 77 | Cree necesario afrontar los deberes y las cuestiones éticas de la profesión docente |
| 78 | Cree necesaria la educación para la conservación del medioambiente y la sostenibilidad | |

| | | |
|--|----|---|
| | 79 | Estima el desarrollo de los conocimientos de las diferentes áreas y la investigación en las mismas |
| | 80 | Cree que el aprendizaje se adquiere con el esfuerzo del profesorado y del alumnado |
| | 81 | Estima la profesión docente |
| | 82 | Considera precisa la equidad en la evaluación de los alumnos/as teniendo en cuenta sus circunstancias familiares y culturales |

| |
|---|
| Eliminaría los siguientes elementos: |
| |
| Incluiría los siguientes elementos: |
| |
| Observaciones/sugerencias: |
| |

| | | |
|------------------------|---|---|
| Comportamientos | 83 | Asiste a iniciativas para la formación continua en los contenidos científicos de las diferentes áreas que imparte |
| | 84 | Asiste a iniciativas para la formación continua en los aspectos metodológicos de las diferentes áreas que imparte |
| | 85 | Cuando se le requiere, participa en los claustros, en los seminarios y en los grupos de trabajo del centro escolar |
| | 86 | Utiliza habitualmente las tecnologías de la información |
| | 87 | Informa a los padres/madres y hace lo posible por implicarles en el aprendizaje de sus hijas/os |
| | 88 | Es activo en la sociedad civil y procura implicar a los estudiantes en el funcionamiento de ésta |
| | 89 | Coopera y trabaja en equipo con los compañeros para poner en marcha los proyectos y programas conjuntos del Centro |
| | 90 | Procura el conocimiento de otros idiomas |
| | 91 | Procura la resolución de los conflictos de aula o de centro en conformidad con los principios democráticos |
| | 92 | Participa en los debates públicos y en las iniciativas que se proponen por la Dirección del Centro y/o por otros miembros |
| | 93 | Está abierto al conocimiento y al trato de gentes de otras culturas |
| | 94 | Prepara las actividades como profesor atendiendo a la diversidad de capacidades y culturas de los estudiantes |
| | 95 | Procura que sus comportamientos como docente puedan servir de orientación para el alumnado |
| | 96 | Considera fundamental tener iniciativa como profesional de la docencia |
| 97 | Busca que su alumnado adopte pensamientos y decisiones por él mismo | |

| |
|---|
| Eliminaría los siguientes elementos: |
| |
| Incluiría los siguientes elementos: |
| |
| Observaciones/sugerencias: |
| |

OTROS COMENTARIOS:

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se detallan los datos y las conclusiones obtenidas de los análisis estadísticos realizados. Con ellos pretendemos valorar la univocidad y la validez de los ítems propuestos. Para analizar estos aspectos se llevó a cabo un análisis descriptivo de cada uno de los ítems -media y desviación típica- y se obtuvo el coeficiente de variación de cada uno de los ítems (desviación típica/media*100).

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de cada ítem según valoración de los expertos/as.

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación Típica |
|----------------|----------|----------|----------|-------------|----------------------|
| Item 1 | 7 | 4 | 5 | 4,57 | ,535 |
| Item 2 | 7 | 4 | 5 | 4,86 | ,378 |
| Item 3 | 7 | 3 | 5 | 4,29 | ,756 |
| Item 4 | 7 | 4 | 5 | 4,71 | ,488 |
| Item 5 | 7 | 4 | 5 | 4,57 | ,535 |
| Item 6 | 7 | 4 | 5 | 4,71 | ,488 |
| Item 7 | 7 | 4 | 5 | 4,86 | ,378 |
| Item 8 | 7 | 4 | 5 | 4,86 | ,378 |
| Item 9 | 7 | 4 | 5 | 4,86 | ,378 |
| Item 10 | 7 | 3 | 5 | 4,57 | ,787 |
| Item 11 | 7 | 4 | 5 | 4,57 | ,535 |
| Item 12 | 7 | 4 | 5 | 4,57 | ,535 |
| Item 13 | 7 | 4 | 5 | 4,71 | ,488 |
| Item 14 | 7 | 3 | 5 | 4,00 | ,577 |
| Item 15 | 7 | 1 | 5 | 3,57 | 1,272 |
| Item 16 | 7 | 4 | 5 | 4,57 | ,535 |
| Item 17 | 7 | 1 | 5 | 3,71 | 1,380 |
| Item 18 | 7 | 4 | 5 | 4,57 | ,535 |
| Item 19 | 7 | 3 | 5 | 4,14 | ,900 |
| Item 20 | 7 | 4 | 5 | 4,86 | ,378 |
| Item 21 | 7 | 4 | 5 | 4,71 | ,488 |
| Item 22 | 7 | 4 | 5 | 4,71 | ,488 |
| Item 23 | 7 | 4 | 5 | 4,86 | ,378 |
| Item 24 | 7 | 4 | 5 | 4,86 | ,378 |
| Item 25 | 7 | 3 | 5 | 4,14 | ,900 |
| Item 26 | 7 | 3 | 5 | 4,43 | ,787 |
| Item 27 | 7 | 2 | 5 | 3,86 | ,900 |
| Item 28 | 7 | 3 | 5 | 3,86 | ,690 |
| Item 29 | 7 | 4 | 5 | 4,71 | ,488 |
| Item 30 | 7 | 2 | 5 | 4,14 | 1,215 |
| Item 31 | 7 | 5 | 5 | 5,00 | ,000 |
| Item 32 | 7 | 5 | 5 | 5,00 | ,000 |
| Item 33 | 7 | 4 | 5 | 4,71 | ,488 |
| Item 34 | 7 | 4 | 5 | 4,71 | ,488 |
| Item 35 | 7 | 3 | 5 | 4,29 | ,756 |
| Item 36 | 7 | 4 | 5 | 4,29 | ,488 |
| Item 37 | 7 | 5 | 5 | 5,00 | ,000 |
| Item 38 | 7 | 4 | 5 | 4,86 | ,378 |
| Item 39 | 7 | 4 | 5 | 4,71 | ,488 |
| Item 40 | 7 | 4 | 5 | 4,86 | ,378 |
| Item 41 | 7 | 4 | 5 | 4,29 | ,488 |
| Item 42 | 7 | 4 | 5 | 4,86 | ,378 |
| Item 43 | 7 | 3 | 5 | 4,29 | ,756 |

| | | | | | |
|--------------------|----------|----------|----------|-------------|--------------|
| Item 44 | 7 | 4 | 5 | 4,86 | ,378 |
| Item 45 | 7 | 4 | 5 | 4,71 | ,488 |
| Item 46 | 7 | 4 | 5 | 4,86 | ,378 |
| Item 47 | 7 | 5 | 5 | 5,00 | ,000 |
| Item 48 | 7 | 5 | 5 | 5,00 | ,000 |
| Item 49 | 7 | 4 | 5 | 4,71 | ,488 |
| Item 50 | 7 | 4 | 5 | 4,71 | ,488 |
| Item 51 | 7 | 5 | 5 | 5,00 | ,000 |
| Item 52 | 7 | 4 | 5 | 4,86 | ,378 |
| Item 53 | 7 | 2 | 5 | 4,00 | 1,155 |
| Item 54 | 7 | 4 | 5 | 4,57 | ,535 |
| Item 55 | 7 | 4 | 5 | 4,57 | ,535 |
| Item 56 | 7 | 1 | 5 | 3,57 | 1,902 |
| Item 57 | 7 | 1 | 5 | 3,57 | 1,397 |
| Item 58 | 7 | 0 | 5 | 4,29 | 1,890 |
| Item 59 | 7 | 0 | 5 | 4,00 | 1,826 |
| Item 60 | 7 | 4 | 5 | 4,43 | ,535 |
| Item 61 | 7 | 4 | 5 | 4,86 | ,378 |
| Item 62 | 7 | 3 | 5 | 4,14 | ,900 |
| Item 63 | 7 | 1 | 5 | 4,14 | 1,574 |
| Item 64 | 7 | 3 | 5 | 4,29 | ,951 |
| Item 65 | 7 | 1 | 5 | 4,00 | 1,528 |
| Item 66 | 7 | 3 | 5 | 4,57 | ,787 |
| Item 67 | 7 | 5 | 5 | 5,00 | ,000 |
| Item 68 | 7 | 5 | 5 | 5,00 | ,000 |
| Item 69 | 7 | 5 | 5 | 5,00 | ,000 |
| Item 70 | 7 | 5 | 5 | 5,00 | ,000 |
| Item 71 | 7 | 5 | 5 | 5,00 | ,000 |
| Item 72 | 7 | 5 | 5 | 5,00 | ,000 |
| Item 73 | 7 | 5 | 5 | 5,00 | ,000 |
| Item 74 | 7 | 1 | 5 | 4,43 | 1,512 |
| Item 75 | 7 | 5 | 5 | 5,00 | ,000 |
| Item 76 | 7 | 4 | 5 | 4,71 | ,488 |
| Item 77 | 7 | 4 | 5 | 4,86 | ,378 |
| Item 78 | 7 | 4 | 5 | 4,71 | ,488 |
| Item 79 | 7 | 3 | 5 | 4,43 | ,787 |
| Item 80 | 7 | 1 | 5 | 3,71 | 1,890 |
| Item 81 | 7 | 4 | 5 | 4,71 | ,488 |
| Item 82 | 7 | 1 | 5 | 4,14 | 1,464 |
| Item 83 | 7 | 1 | 5 | 3,29 | 1,380 |
| Item 84 | 7 | 4 | 5 | 4,43 | ,535 |
| Item 85 | 7 | 1 | 5 | 4,00 | 1,414 |
| Item 86 | 7 | 3 | 5 | 4,43 | ,787 |
| Item 87 | 7 | 4 | 5 | 4,71 | ,488 |
| Item 88 | 7 | 2 | 5 | 3,71 | ,951 |
| Item 89 | 7 | 3 | 5 | 4,14 | ,900 |
| Item 90 | 7 | 2 | 5 | 3,71 | 1,380 |
| Item 91 | 7 | 3 | 5 | 4,71 | ,756 |
| Item 92 | 7 | 3 | 5 | 4,00 | 1,000 |
| Item 93 | 7 | 0 | 5 | 4,00 | 1,826 |
| Item 94 | 7 | 0 | 5 | 4,00 | 1,826 |
| Item 95 | 7 | 4 | 5 | 4,86 | ,378 |
| Item 96 | 7 | 4 | 5 | 4,57 | ,535 |
| Item 97 | 7 | 4 | 5 | 4,86 | ,378 |
| Valid N (listwise) | 7 | | | | |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Coeficiente de variación de cada ítem según valoración de los expertos/as

| N° | Coef. Variación | N° | Coef. Variación | N° | Coef. Variación |
|-------|-----------------|--------|-----------------|--------|-----------------|
| Ítem1 | 0,117067834 | Ítem34 | 0,103609342 | Ítem67 | 0 |

| | | | | | |
|---------------|--------------------|---------------|--------------------|---------------|--------------------|
| Ítem2 | 0,077777778 | Ítem35 | 0,176223776 | Ítem68 | 0 |
| Ítem3 | 0,176223776 | Ítem36 | 0,113752914 | Ítem69 | 0 |
| Ítem4 | 0,103609342 | Ítem37 | 0 | Ítem70 | 0 |
| Ítem5 | 0,117067834 | Ítem38 | 0,077777778 | Ítem71 | 0 |
| Ítem6 | 0,103609342 | Ítem39 | 0,103609342 | Ítem72 | 0 |
| Ítem7 | 0,077777778 | Ítem40 | 0,077777778 | Ítem73 | 0 |
| Ítem8 | 0,077777778 | Ítem41 | 0,113752914 | Ítem74 | 0,341309255 |
| Ítem9 | 0,077777778 | Ítem42 | 0,077777778 | Ítem75 | 0 |
| Ítem10 | 0,172210066 | Ítem43 | 0,176223776 | Ítem76 | 0,103609342 |
| Ítem11 | 0,117067834 | Ítem44 | 0,077777778 | Ítem77 | 0,077777778 |
| Ítem12 | 0,117067834 | Ítem45 | 0,103609342 | Ítem78 | 0,103609342 |
| Ítem13 | 0,103609342 | Ítem46 | 0,077777778 | Ítem79 | 0,17765237 |
| Ítem14 | 0,14425 | Ítem47 | 0 | Ítem80 | 0,509433962 |
| Ítem15 | 0,356302521 | Ítem48 | 0 | Ítem81 | 0,103609342 |
| Ítem16 | 0,117067834 | Ítem49 | 0,103609342 | Ítem82 | 0,353623188 |
| Ítem17 | 0,371967655 | Ítem50 | 0,103609342 | Ítem83 | 0,419452888 |
| Ítem18 | 0,117067834 | Ítem51 | 0 | Ítem84 | 0,120767494 |
| Ítem19 | 0,217391304 | Ítem52 | 0,077777778 | Ítem85 | 0,3535 |
| Ítem20 | 0,077777778 | Ítem53 | 0,28875 | Ítem86 | 0,17765237 |
| Ítem21 | 0,103609342 | Ítem54 | 0,117067834 | Ítem87 | 0,103609342 |
| Ítem22 | 0,103609342 | Ítem55 | 0,117067834 | Ítem88 | 0,256334232 |
| Ítem23 | 0,077777778 | Ítem56 | 0,532773109 | Ítem89 | 0,217391304 |
| Ítem24 | 0,077777778 | Ítem57 | 0,391316527 | Ítem90 | 0,371967655 |
| Ítem25 | 0,217391304 | Ítem58 | 0,440559441 | Ítem91 | 0,160509554 |
| Ítem26 | 0,17765237 | Ítem59 | 0,4565 | Ítem92 | 0,25 |
| Ítem27 | 0,233160622 | Ítem60 | 0,120767494 | Ítem93 | 0,4565 |
| Ítem28 | 0,178756477 | Ítem61 | 0,077777778 | Ítem94 | 0,4565 |
| Ítem29 | 0,103609342 | Ítem62 | 0,217391304 | Ítem95 | 0,077777778 |
| Ítem30 | 0,293478261 | Ítem63 | 0,380193237 | Ítem96 | 0,117067834 |
| Ítem31 | 0 | Ítem64 | 0,221678322 | Ítem97 | 0,077777778 |
| Ítem32 | 0 | Ítem65 | 0,382 | | |

| | | | | | |
|--------|-------------|--------|-------------|--|--|
| Ítem33 | 0,103609342 | Ítem66 | 0,172210066 | | |
|--------|-------------|--------|-------------|--|--|

Fuente: Elaboración propia

Para continuar con el proceso de depuración de los ítems del Cuestionario-escala, mostramos los comentarios realizados por el Grupo de expertos/as en los diferentes bloques y que aportan una información muy valiosa para determinar los ítems que mejor describen las Competencias docentes del profesorado (Tabla 7).

Tabla 7. Comentarios de los expertos/as al listado de ítems

Bloque CONOCIMIENTOS

| |
|---|
| Eliminaría los siguientes elementos: |
| |
| Incluiría los siguientes elementos: |
| <p><u>Experto 4.</u> Incluiría ítems que destacaran la capacidad para trabajar de forma coordinada con otros docentes, centrandolo las actuaciones en el análisis de los diferentes contextos y realidades de aula. La identificación de las necesidades del aula. La capacidad para crear entornos facilitadores de la inclusión efectiva de todo el alumnado.</p> <p><u>Experto 7.</u> - En el apartado de Conocimientos Psicológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tal vez, al hablar del descubrimiento de los niños de su identidad, añadiría algún ítem relacionado con la Identidad de Género, ya que es más necesario que nunca la formación de los docentes en este tema. <p>- En el apartado de conocimientos socioculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Podría añadirse algún elemento relacionado con el conocimiento del impacto que tiene el entorno, donde el discente vive, en su desarrollo, bien sea un entorno urbano como uno rural, de costa...etc. |
| Observaciones/sugerencias: |
| <p><u>Experto 1.</u> Agrupar los ítems 2-5; 6-7; 10-11 y 21-22.</p> <p><u>Experto 4.</u> Desde mi punto de vista hay pocos ítems que valoran la participación del docente en la consecución de una cultura de centro. Participación activa en las actuaciones llevadas a cabo en el centro para satisfacer las necesidades formativas de la comunidad educativa.</p> <p><u>Experto 7.</u> En primer lugar, me gustaría comentar que me ha resultado complicado valorar de forma mínimamente negativa algún ítem, ya que, a mi entender, son la mayoría absolutamente primordiales para la formación de un docente competente. No obstante, sí que me gustaría comentar un poco porque a algunos ítems no les he puesto la máxima calificación: - en Materiales y Metodologías, veo todos los ítems totalmente válidos, pero he calificado el ítem referente a las TIC con un 'bastante válido'. La razón es muy sencilla. No dudo en que las TIC y su</p> |

aplicación en el aprendizaje son esenciales. Ahora bien, creo que hay que ir con cuidado en no confundir lo que es un medio con un fin. Tal vez, si todo evoluciona como se supone que debe evolucionar, dentro de unos años lo calificaría con un 5 pero, hoy en día, creo que en la enseñanza aún no se ha llegado a ese punto óptimo en qué las TIC van a suponer, en la etapa en que yo imparto al menos, una verdadera herramienta donde los alumnos trabajen en comunidad y compartan conocimientos para que así se produzca un aprendizaje realmente significativo. Por el momento, para mí, son un recurso más, aunque muy importante, para apoyar la adquisición de contenidos. Por eso, aún no les pongo la máxima nota.

- en Normativas Legales, he calificado con un 4 el conocimiento de Los Derechos Humanos y La Constitución Española porque, aunque considero esencial su conocimiento, no creo que sea necesario saber esta normativa de manera exhaustiva para ser un docente competente, ya que el hecho de sí conocer al detalle la LOMCE o 'la ley educativa de turno' conlleva de manera intrínseca el hecho de entender bien la Constitución Española y Los Derechos Humanos, por lo que a la Educación se refiere, porque cualquier Ley Educativa del siglo XXI en España debe estar basada principal mente tanto en La Constitución Española como en Los Derechos Humanos.

- en Conocimientos Psicológicos, todos los ítems son de gran importancia, pero creo que hay uno que es el más relevante, ya que este depende de todos los demás. Me refiero a lo trascendental que es para un docente el hecho de comprender las diferencias en los ritmos de aprendizaje. Este conocimiento es básico para que cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje tenga éxito y se lleve a cabo, en la medida de lo posible, de manera equilibrada entre todos los discentes.

Bloque DESTREZAS

| |
|--|
| Eliminaría los siguientes elementos: |
| |
| Incluiría los siguientes elementos: |
| <p><u>Experto 7.</u></p> <p>- Tal vez fusionaría el 42,49 y 50. Por ejemplo: "Tiene habilidades para relacionarse con los alumnos, las familias y los compañeros del centro" o "con toda la comunidad educativa". Sé que parece evidente que un docente debe tener habilidades para relacionarse con los alumnos y alumnas, pero esto no siempre es así y es algo primordial para que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga éxito. Creo que debe existir una relación de afecto y respeto entre docentes y discentes y, aunque es llamativo, hay muchos maestros y maestras que carecen de un mínimo de empatía para ponerse muchas veces en el lugar del alumno o tener una relación cordial de comunicación.</p> <p>- También se podrían fusionar el 40 y el 45. Por ejemplo: "Sabe fomentar el trabajo en grupo de los estudiantes, generando un clima de cooperación en el aula"</p> |
| Observaciones/sugerencias: |
| <p><u>Experto 1.</u></p> <p>Agrupar los ítems 37-38 y 40-45.</p> <p><u>Experto 7.</u></p> <p>Todos los ítems me parecen igual de importantes pero destacaría el 31, 32, 34, 38, 39, 47 y 51 como los necesarios en primera instancia para que el proceso de E/A arrancara desde el inicio de manera efectiva.</p> |

Bloque ACTITUDES

| |
|--|
| Eliminaría los siguientes elementos: |
| |
| Incluiría los siguientes elementos: |
| <u>Experto 4.</u> Es capaz de adaptar y transformar el contexto educativo y su práctica docente a la diversidad del aula. Es reflexivo y crítico sobre el proceso de enseñanza buscando las prácticas que faciliten la motivación y participación del alumnado. Participa activamente del proyecto de centro. |
| <u>Experto 7.</u> - Fusionaría el 57 y el 62. Por ejemplo: “Mantiene una actitud lealtad y colaboración hacia la escuela, su Proyecto Educativo y con el Equipo Directivo del Centro” - Fusionaría el 58 y el 59. Por ejemplo: “Presenta una actitud abierta y comprometida con la gestión de la diversidad cultural y personal de los alumnos/as” |
| Observaciones/sugerencias: |
| <u>Experto 1.</u> Agrupar los ítems 58-59 y 62-64. <u>Experto 4.</u> La nueva normativa de inclusión nos dirige hacia prácticas educativas en las que es necesaria la docencia compartida, por tanto, destacaría la capacidad de trabajo cooperativo, consenso e innovación en las prácticas y gestión del aula. <u>Experto 7.</u> Aunque sigo viendo todos los ítems indispensables para la formación de un maestro competente, a efectos prácticos y en primera instancia, veo muy relevantes el 52, 54, 56, 61 y 63. |

Bloque VALORES

| |
|--|
| Eliminaría los siguientes elementos: |
| |
| Incluiría los siguientes elementos: |
| <u>Experto 7.</u> - En el ítem 80, yo pondría: “Cree que el aprendizaje se adquiere con el esfuerzo del alumnado, profesorado y las familias o tutores legales”. |
| Observaciones/sugerencias: |
| <u>Experto 1.</u> Agrupar los ítems 65-66. <u>Experto 4.</u> Centraría los ítems del apartado de valores en la transmisión de valores inherentes a una sociedad plural y cambiante, aunque la normativa actual ya obliga a la transmisión de los mismos a través de la práctica educativa y de los documentos de centro. <u>Experto 7.</u> |

- El ítem 70 cobra muchísima importancia. Un docente debe saber fomentar la autoestima de los alumnos de todas las maneras posibles. Por ejemplo, muchos alumnos/as simplemente necesitan que alguien crea en ellos para que ellos crean en sí mismos. Solo con esto se han visto cambios radicales académicamente y socialmente en muchos discentes.
- El ítem 76 también tiene mucha relevancia. Siendo la escuela un microcosmos de la vida real, es obvio que por este motivo se convierte en el lugar ideal para que los alumnos/as se inicien y aprendan los valores democráticos y a vivir en sociedad.

Bloque COMPORTAMIENTOS

| |
|--|
| Eliminaría los siguientes elementos: |
| |
| Incluiría los siguientes elementos: |
| <p><u>Experto 4.</u></p> <p>86 Conoce y utiliza diferentes recursos TIC y apps con fines pedagógicos.</p> <p>91 Gestiona los conflictos según lo establecido en el Plan de Convivencia e igualdad del centro y los protocolos de RRI</p> <p><u>Experto 7.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fusiónaría el ítem 83 y el 84. Por ejemplo: “Asiste a iniciativas para la formación continua en los contenidos científicos y aspectos metodológicos de las diferentes áreas que imparte” - En el ítem 87 añadiría la palabra familias. Por ejemplo:” Informa a las familias y hace lo posible por implicarles en el aprendizaje de sus hijas/os” - En el ítem 91 añadiría la palabra mediación. Por ejemplo: “Procura la resolución de los conflictos de aula o de centro en conformidad con los principios democráticos y a través de la mediación” |
| Observaciones/sugerencias: |
| <p><u>Experto 7.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - El ítem 94 no admite discusión alguna. Cualquier docente debe programar pensando en un alumnado diverso en cuanto a ritmos de aprendizaje, diferentes formas de entender, de expresarse, de motivarse, con diferencias culturales, de lengua...etc. - El ítem 96 tampoco admite ningún tipo de discusión. La iniciativa debe ser una actitud imprescindible en un docente competente. La iniciativa debe de estar en frente de la pasividad. Un maestro o maestra debe tomar decisiones continuamente. Decisiones que se deben anticipar siempre al posible problema. Y no solo me refiero a reparar posibles problemas o dificultades. El tener iniciativa va ligado también a cuál es la visión de la educación ideal que tiene un docente y qué tiene que hacer para alcanzarla. |

Teniendo en cuenta las medias de cada ítem, obtenemos el índice medio de valoración por parte de los expertos/as. Los ítems con medias bajas ponen de manifiesto que, a juicio de los especialistas, éstos no son adecuados para el análisis de nuestro tópico de investigación. El criterio seguido para eliminar los ítems ha sido descartar aquellos que presentan una media inferior a 4, manteniendo los ítems con medias superiores, pues nos indican un elevado grado de consenso respecto a la validez y adecuación de los mismos. En cuanto al cociente de variación, este nos

indica los niveles de discrepancia entre los especialistas. Se considera que altos niveles de discrepancia en la valoración de un ítem no resultan pertinentes y han de eliminarse del listado. El criterio para eliminar (o reformular) los ítems es un cociente de variación superior al 25%. Destacar que algunos ítems, a pesar de no cumplir estos criterios (media < 4 o cociente de variación > 25%) bien se reformularon o refundieron, pues así lo recomendaba uno o varios especialistas. Se muestran a continuación los cambios realizados (Tabla 8).

Tabla 8. Ítems eliminados o reformulados a partir de los juicios de los expertos/as.

| Ítem | Decisión |
|---------|--|
| Ítem 2 | Agrupar |
| Ítem 3 | Eliminar |
| Ítem 4 | Eliminar |
| Ítem 5 | Agrupar |
| Ítem 6 | Agrupar |
| Ítem 7 | Agrupar |
| Ítem 10 | Agrupar |
| Ítem 11 | Agrupar |
| Ítem 14 | Eliminar |
| Ítem 15 | Eliminar |
| Ítem 17 | Eliminar |
| Ítem 21 | Agrupar |
| Ítem 22 | Agrupar |
| Ítem 25 | Agrupar |
| Ítem 27 | Eliminar |
| Ítem 28 | Eliminar |
| Ítem 29 | Agrupar |
| Ítem 30 | Eliminar |
| Ítem 37 | Agrupar |
| Ítem 38 | Agrupar |
| Ítem 40 | Agrupar |
| Ítem 42 | Agrupar |
| Ítem 45 | Agrupar |
| Ítem 49 | Agrupar |
| Ítem 50 | Agrupar |
| Ítem 53 | Eliminar |
| Ítem 56 | Eliminar |
| Ítem 57 | Eliminar |
| Ítem 58 | Eliminar |
| Ítem 59 | Eliminar. Se decide mantener por la importancia del ítem |
| Ítem 62 | Agrupar |
| Ítem 63 | Eliminar. Se decide mantener por la importancia del ítem |
| Ítem 64 | Agrupar |
| Ítem 65 | Eliminar |
| Ítem 74 | Eliminar |
| Ítem 80 | Eliminar |
| Ítem 82 | Eliminar. Se decide mantener por la importancia del ítem |
| Ítem 83 | Eliminar |
| Ítem 85 | Eliminar |
| Ítem 86 | Reformular |
| Ítem 88 | Eliminar |
| Ítem 90 | Eliminar |
| Ítem 91 | Reformular |

| | |
|---------|--|
| Ítem 92 | Eliminar |
| Ítem 93 | Eliminar |
| Ítem 94 | Eliminar. Se decide mantener por la importancia del ítem |

Fuente: Elaboración propia

Revisión por parte de los sujetos protagonistas: Prueba piloto.

A partir de las valoraciones de la comisión de expertos/as, se depuró, reformuló y refundió el listado de ítems con el propósito de confeccionar un Cuestionario-escala piloto que pudiéramos aplicar a una muestra determinada de sujetos. En esta fase del proceso se elaboró un cuestionario con 65 ítems y una escala tipo Likert de 5 categorías que transita desde *Muy de acuerdo*, *De acuerdo*, *Indiferente*, *En desacuerdo* hasta *Muy en desacuerdo*. Se adjunta una primera página con las instrucciones de cumplimentación y se incluye un apartado para las observaciones que consideraran pertinentes.

Tabla 9. Cuestionario-escala piloto

| | <i>Como profesor...</i> | Total | | | | Total |
|----|---|-------|---|---|---|-------|
| 1 | Conozco los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Conozco las estrategias y técnicas didácticas para la enseñanza de las diferentes áreas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Hay estrategias específicas para la organización y diseño de situaciones de aprendizaje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Hay métodos para implicar al alumnado en los procesos de su aprendizaje y trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | No estoy preparado para resolver o gestionar los conflictos en el aula o en el centro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | No necesito conocer técnicas novedosas de evaluación para conocer los aprendizajes del alumnado, ni sus conocimientos previos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Un buen profesor no necesita de las tecnologías de la información y su aplicación al aprendizaje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | No he leído las leyes y las normas que regulan la Educación Primaria | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Es necesario que todo el profesorado conozca el Proyecto Educativo del Centro en el que trabaja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Conozco los derechos y deberes de los miembros de la Comunidad Educativa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Conozco los programas plurilingües del Sistema Educativo Valenciano | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Son innecesarios los planes y programas específicos de la Comunidad Valenciana (PAT, Compensatoria, ...) que el Centro tiene en funcionamiento para evitar el fracaso escolar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Necesito conocer las características psicoevolutivas y del desarrollo de su identidad del alumnado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Es necesario como docente atender a las diferencias en los ritmos de aprendizaje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | La formación de la libertad personal y el pensamiento crítico del alumnado no están en mis funciones como docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Soy consciente de que la convivencia en el centro y en sus aulas reflejan las tensiones sociales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Explico con claridad los contenidos de las áreas que imparto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Reflexiono y me evalúo a partir de la propia práctica docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | No tengo habilidades para argumentar y debatir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Escucho las preguntas e interrogantes que me formulan los estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Analizo críticamente los contenidos de las diferentes áreas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | No pierdo el tiempo en analizar críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Tengo habilidades para conducir el diálogo de los estudiantes en el aula | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Gestiono adecuadamente el tiempo y los recursos del aula | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | No organizo a los estudiantes para que trabajen en grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | No sé anticiparme a los problemas de aprendizaje y prevenirlos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 27 | Me corresponde establecer las normas de funcionamiento y disciplina en el aula | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Considero a mis estudiantes también como generadores de contenidos de aprendizaje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Genero un ambiente en el que las diferencias personales y culturales son percibidas como enriquecimiento mutuo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Observo e interpreto las emociones y/o sentimientos de los estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Me es difícil la relación con los compañeros, los alumnos y las familias de los alumnos/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | No es mi función observar e interpretar adecuadamente las posibles conductas de riesgo de los estudiantes (adicciones, maltrato, ...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | Sé motivar a los alumnos/as para el aprendizaje | | | | | |
| 34 | Me siento responsable del aprendizaje del alumnado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35 | Busco formación permanente en las diferentes áreas que imparto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36 | Me implicó en los aspectos de innovación de la enseñanza | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37 | No estoy comprometido con la gestión de la diversidad cultural y personal de los alumnos/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38 | Estoy dispuesto a trabajar en equipo con otros profesores/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39 | Estoy dispuesto a adaptar los contenidos a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40 | No me siento comprometido en la colaboración con el Equipo Directivo del Centro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41 | Considero la dimensión educativa como tarea de mi labor docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42 | Considero la democracia como un valor que hay que salvaguardar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43 | No es función mía promover en los estudiantes los valores de la ética civil: la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la tolerancia, la responsabilidad y la paz | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44 | No considero necesaria la enseñanza de los Derechos Humanos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45 | Respeto al alumno/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46 | Fomento la autoestima del alumnado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47 | La diversidad cultural del alumnado distorsiona el funcionamiento del aula | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48 | Rechazo los prejuicios, el racismo y la discriminación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49 | Considero necesario alcanzar la efectiva igualdad entre hombres y mujeres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50 | Considero la dignidad personal como un valor incondicionado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51 | Creo que la participación del alumnado en el centro escolar es un aprendizaje para la futura participación en la sociedad civil | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52 | No veo necesario afrontar los deberes y las cuestiones éticas de la profesión docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53 | Es una pérdida de tiempo la educación para la sostenibilidad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54 | Estimo el desarrollo de los conocimientos de las diferentes áreas y su investigación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55 | No me gusta la profesión docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56 | La evaluación del aprendizaje de los alumnos tiene que ser igual para todos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57 | Asisto a iniciativas para la formación continua en aspectos metodológicos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 58 | No utilizo habitualmente recursos TIC y apps con fines pedagógicos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59 | Informo a los padres/madres y hago lo posible por implicarles en el aprendizaje de sus hijas/os | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 60 | Cooperó y trabajo en equipo con los compañeros para poner en marcha proyectos y programas del Centro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 61 | Gestiono los conflictos según lo establecido en el Plan de Convivencia e Igualdad y los protocolos del RRI | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 62 | Preparo las actividades como profesor atendiendo a la diversidad de capacidades y culturas de los estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 63 | Mis comportamientos como docente son indiferentes para orientar las conductas del alumnado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 64 | Considero fundamental tener iniciativa como profesional de la docencia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 65 | No es asunto mío que el alumnado adopte pensamientos y decisiones por él mismo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Fuente: Elaboración propia

Para realizar la prueba piloto, la forma más adecuada es seleccionar a un grupo de personas en el que estén representados los diversos subgrupos a los que nuestra investigación se dirige (Padilla, 2002; Gil, 2011):

Esta prueba piloto ha de garantizar las mismas condiciones de realización que el trabajo de campo real. Su misión radica en contrastar hasta qué punto funciona el cuestionario como se pretendía en un primer momento (Gil, 2011:176).

La aplicación del cuestionario-escala se logró gracias a la contribución y disponibilidad de los maestros y maestras de centros públicos y concertados de Valencia, con los que se contactó para el pase piloto. Se lograron recabar 154 Cuestionarios-escala. Utilizando el programa estadístico SPSS-23 sometimos a análisis las respuestas, con el fin de llevar a cabo una depuración de los ítems. A continuación, se detallan los datos y las conclusiones obtenidas de los análisis estadísticos realizados.

3.3.1.- Fiabilidad y validez de Cuestionario-escala

Análisis de Fiabilidad del cuestionario-escala piloto.

Un cuestionario es fiable, si es capaz de obtener respuestas semejantes ante circunstancias semejantes. O con otras palabras: la fiabilidad se relaciona con el hecho de que el instrumento de medición produzca los mismos resultados cada vez que sea administrado a la misma persona y en las mismas circunstancias, o inversamente, que sea capaz de producir respuestas diferentes cuando se aplica a personas con diferentes circunstancias respecto al instrumento de medida.

Al analizar la fiabilidad, pretendemos obtener información acerca de la precisión de la prueba como instrumento de medida, siendo independiente de lo que se pretenda evaluar a través de ella. La fiabilidad perfecta se identifica con $R_{xx}=1$, suponiéndose de forma teórica que no existe varianza error y que toda la varianza de la puntuación observada se debe a la puntuación verdadera. Por ello, cuanto más se aproxima a 1 el valor que obtengamos, mayor será la fiabilidad o precisión del instrumento.

La evaluación de la consistencia interna o precisión de nuestro Cuestionario-escala se ha realizado a través del *Coficiente Alfa de Cronbach*. El estadístico alfa de Cronbach (α), es el indicador más utilizado para medir la fiabilidad. Cuanto más se acerque el coeficiente a la unidad, como hemos señalado en el párrafo anterior, mayor será la consistencia interna de los indicadores en la escala evaluada. Sobre la valoración de la magnitud del α de Cronbach se puede tener en cuenta a Nunnally (1978), que propone un valor mínimo de 0.7. Para George & Mallery (2003) la valoración del α de Cronbach es como sigue:

- Por debajo de 0.5, el α de Cronbach muestra un nivel de fiabilidad no aceptable.
- Si tomara un valor entre 0.5 y 0.6, se podría considerar como un nivel pobre.
- Si se situara entre 0.6 y 0.7, se estaría ante un nivel cuestionable.
- Entre 0.7 y 0.8, haría referencia a un nivel aceptable.
- En el intervalo 0.8-0.9, se podría calificar como de un nivel bueno.
- Y si tomara un valor superior a 0,9, sería excelente.

Morales, Urosa y Blanco (2003), proponen los valores para el α de Cronbach que aparecen en la figura siguiente, que tiene en cuenta la finalidad del test, y que coincide con lo que proponen la mayoría de autores.

Tabla 11. Valores para el α de Cronbach.

| Valor de α | Toma de decisiones sobre sujetos | Descripción de grupos | Investigación (en general) |
|------------------------|----------------------------------|-----------------------|----------------------------|
| $\alpha > 0.85$ | Sí | Sí | Sí |
| $0.60 < \alpha < 0.85$ | Cuestionable | Sí | Sí |
| $\alpha < 0.60$ | No | Cuestionable | Sí, cuestionable |

Fuente: Morales, Urosa y Blanco (2003).

¿Por qué usamos varios ítems, en vez de usar uno solo? Se pueden medir actitudes mediante un solo ítem, pero esta forma de medir se suele restringir a cuestionarios sociológicos, como por ejemplo, cuando se mide la popularidad de un político. Pero si el instrumento de medida es complejo, como sucede en nuestra investigación según el modelo de Ajzen y Fishbein, medimos convicciones, actitudes, normas subjetivas, habilidades o control percibido e intención de conducta, será necesario utilizar varios ítems ya que un solo ítem no podrá recoger la mayor parte de los aspectos que forman el Cuestionario. Una medida compuesta de varios ítems, es más válida que si solo está compuesta por uno o pocos ítems. Con ello, aumentamos la fiabilidad de todo el Cuestionario, ya que se minimizan las limitaciones de cada ítem en particular.

Pasos a dar para el análisis de fiabilidad. En nuestro Cuestionario-escala usamos una escala tipo Likert (1 a 5 grados), de manera que 5 expresa *Muy de acuerdo* con la afirmación contenida en el ítem, y 1 expresa *Muy en desacuerdo*. Para animar a los encuestados a que piensen bien sus respuestas, los ítems (alrededor del 50%) se pueden redactar en el sentido de que cuanto mayor puntuación mejor, mientras que el resto de ítems se redactan de manera que cuanto mayor puntuación peor. Así se ha diseñado nuestro Cuestionario-escala piloto.

Para realizar el análisis estadístico se han de dar los siguientes pasos:

1. *Modificar los ítems inversos:* se trata de que la escala de medida sea la misma en todos los ítems. Por ello las respuestas de las preguntas inversas se modifican de manera que 1 se convierte en 5; 2 en 4; 4 en 2; y 5 en 1, el grado 3 permanece constante.
2. *Análisis de Ítems y comprobación de la fiabilidad:* Los ítems que forman el Cuestionario piloto son provisionales, no pudiendo estar seguros de que forman parte del rasgo que queremos medir. Tenemos que comprobar si cada ítem mide lo mismo que los demás, de forma que los sujetos respondan de manera coherente. Existen dos procedimientos para eliminar los ítems incoherentes dentro de la escala.

2.1. Correlación ítem–total. Se mide la correlación de cada ítem con el conjunto de todos los demás.

2.1.1. Si la correlación es significativamente alta, el ítem tiene mucho en común con los demás, y podemos pensar que mide lo mismo. Este ítem discrimina.

2.1.2. Si la correlación es significativamente baja o negativa, el ítem mide algo diferente de los demás y debe ser eliminado.

2.2. Contraste de medias entre el 25% más alto con el 25% más bajo (en la variable total) de cada ítem.

2.2.1. Esperamos que el 25% superior tenga una media más alta que el 25% inferior (prueba t).

2.2.1.1. Respuesta positiva: Si la respuesta es positiva el ítem discrimina.

2.2.1.2. Respuesta negativa: Si la respuesta es negativa el ítem no discrimina y tiene que ser eliminado.

2.2.2. Posibles resultados.

2.2.2.1. Si la media superior es significativamente mayor que la media inferior, el ítem discrimina bien.

2.2.2.2. Si la media superior es significativamente igual que la media inferior, el ítem no discrimina y debe eliminarse.

2.2.2.3. Si la media superior es significativamente menor que la media inferior, el ítem no es sumable a los demás y se elimina.

Ambos procedimientos aportan información semejante, y ninguno de los dos es preferible al otro (Morales, Urosa y Blanco (2003). Aplicando el primer procedimiento, correlación ítem-total (punto 2.1.), el Coeficiente α de Cronbach nos proporciona estadísticos que incluyen la media de la escala y la varianza del α de Cronbach si el elemento fuera a eliminarse, además de la correlación entre el elemento y la escala compuesta por los otros elementos –total corregida-. También hemos tenido en cuenta el segundo procedimiento para evitar un número excesivo de ítems que pudieran hacer tediosa la implementación del Cuestionario-escala, tal y como se muestra en las siguientes Tablas.

Tabla 11. Estadísticas de fiabilidad.

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,894 | 65 |

Fuente: SPSS-23

Tabla 12. Estadísticas de total de elemento.

| Ítem | Media de escala si el elemento se ha suprimido | Varianza de escala si el elemento se ha suprimido | Correlación total de elementos corregida | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
|------|--|---|--|---|
| 1 | 284,877 | 394,828 | ,331 | ,892 |
| 2 | 285,071 | 395,675 | ,274 | ,893 |
| 3 | 284,922 | 394,661 | ,295 | ,893 |
| 4 | 284,701 | 395,753 | ,303 | ,892 |
| 5 | 285,351 | 375,236 | ,606 | ,888 |
| 6 | 285,052 | 380,468 | ,635 | ,889 |
| 7 | 285,013 | 423,503 | -,513 | ,902 |
| 8 | 285,156 | 427,217 | -,519 | ,904 |
| 9 | 284,623 | 395,204 | ,342 | ,892 |

| | | | | |
|-----------|----------------|----------------|--------------|-------------|
| 10 | 285,143 | 392,855 | ,301 | ,892 |
| 11 | 285,455 | 401,622 | ,026 | ,897 |
| 12 | 285,325 | 390,770 | ,255 | ,893 |
| 13 | 284,773 | 396,477 | ,271 | ,893 |
| 14 | 284,584 | 393,996 | ,400 | ,892 |
| 15 | 284,935 | 380,597 | ,522 | ,890 |
| 16 | 285,149 | 393,082 | ,313 | ,892 |
| 17 | 284,812 | 396,062 | ,334 | ,892 |
| 18 | 284,877 | 391,730 | ,421 | ,891 |
| 19 | 285,097 | 380,794 | ,512 | ,890 |
| 20 | 284,617 | 394,774 | ,322 | ,892 |
| 21 | 285,110 | 392,138 | ,393 | ,892 |
| 22 | 285,201 | 390,188 | ,310 | ,892 |
| 23 | 285,032 | 389,169 | ,434 | ,891 |
| 24 | 285,162 | 387,666 | ,471 | ,891 |
| 25 | 284,747 | 388,269 | ,497 | ,891 |
| 26 | 285,234 | 390,795 | ,315 | ,892 |
| 27 | 285,117 | 396,980 | ,159 | ,894 |
| 28 | 284,701 | 395,910 | ,337 | ,892 |
| 29 | 284,799 | 393,286 | ,388 | ,892 |
| 30 | 284,669 | 395,556 | ,390 | ,892 |
| 31 | 284,948 | 379,252 | ,623 | ,889 |
| 32 | 284,708 | 394,104 | ,272 | ,893 |
| 33 | 284,916 | 394,195 | ,340 | ,892 |
| 34 | 284,675 | 396,979 | ,256 | ,893 |
| 35 | 284,961 | 392,286 | ,359 | ,892 |
| 36 | 284,942 | 389,846 | ,462 | ,891 |
| 37 | 285,045 | 373,926 | ,603 | ,888 |
| 38 | 284,610 | 397,285 | ,252 | ,893 |
| 39 | 284,630 | 396,392 | ,380 | ,892 |
| 40 | 285,123 | 374,632 | ,614 | ,888 |
| 41 | 284,779 | 389,088 | ,485 | ,891 |
| 42 | 284,604 | 396,646 | ,332 | ,892 |
| 43 | 284,708 | 394,443 | ,264 | ,893 |
| 44 | 284,545 | 397,988 | ,241 | ,893 |
| 45 | 284,377 | 403,008 | ,181 | ,894 |
| 46 | 284,494 | 399,323 | ,341 | ,893 |
| 47 | 285,045 | 375,508 | ,627 | ,888 |
| 48 | 284,981 | 396,477 | ,104 | ,897 |
| 49 | 284,487 | 402,840 | ,064 | ,894 |
| 50 | 284,578 | 407,004 | -,104 | ,896 |
| 51 | 284,604 | 395,809 | ,347 | ,892 |

| | | | | |
|----|---------|---------|------|------|
| 52 | 284,688 | 393,262 | ,352 | ,892 |
| 53 | 284,682 | 393,539 | ,352 | ,892 |
| 54 | 285,039 | 390,378 | ,419 | ,891 |
| 55 | 284,442 | 400,157 | ,227 | ,893 |
| 56 | 285,701 | 398,681 | ,070 | ,897 |
| 57 | 285,338 | 380,134 | ,509 | ,890 |
| 58 | 285,045 | 383,338 | ,519 | ,890 |
| 59 | 284,903 | 387,853 | ,438 | ,891 |
| 60 | 284,818 | 390,241 | ,445 | ,891 |
| 61 | 284,935 | 389,081 | ,408 | ,891 |
| 62 | 284,870 | 394,467 | ,349 | ,892 |
| 63 | 285,110 | 373,458 | ,620 | ,888 |
| 64 | 284,610 | 395,808 | ,345 | ,892 |
| 65 | 284,779 | 388,735 | ,459 | ,891 |

Fuente: SPSS-23

Como se observa, el programa SPSS-23 nos da un α de Cronbach de 0.894 para los 65 ítems que conforman el Cuestionario-escala piloto. Los ítems con una correlación baja o negativa son: el 7,8, 11, 49 y 50, por lo que los eliminamos. Tras la eliminación de estos ítems el Coeficiente de Cronbach queda en 0.917, por lo que, se considera como un valor excelente (Tabla 13).

Tabla 13. Estadísticas de fiabilidad.

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,917 | 60 |

Fuente: SPSS-23

Análisis de validez

Nos encontramos en la fase de validación del Cuestionario-escala, siendo necesario recoger evidencias acerca de si el instrumento funciona correctamente para el fin que se diseñó, es decir, si la prueba mide lo que pretende medir (validez). Hay muchas acepciones de validez: concurrente, predictiva, convergente, divergente,..., según APA (*American Psychological Association*), AERA (*American Educational Research Association*) y NCME (*National Council on Measurement in Education*). Todas las acepciones se pueden resumir en tres: validez de constructo, de contenido y de criterio. En la presente investigación hemos trabajado sobre la validez de contenido y la de constructo.

Por una parte, a través de la validez de contenido se trata de valorar si la prueba es una muestra representativa de los ítems que componen el tópico de estudio que se pretende medir. Esta ya fue analizada a partir de la valoración de los expertos/as. Por otra parte, la validez del Cuestionario analiza si la prueba mide lo que pretende medir, tal cual ha sido definida estructural y funcionalmente a nivel teórico según el modelo de Acción Planificada de Ajzen y Fishbein. Para comprobarla, se utiliza la técnica del análisis factorial ya que nos permite conocer las interrelaciones entre un conjunto de variables, agrupando aquellos ítems que miden el mismo rasgo, a los que se suele denominar Factores. De esta forma, obtenemos información acerca de la relación entre las variables observadas.

En nuestro caso, hemos utilizado la técnica del análisis factorial, que tiene un papel importante en el análisis de la variable medida mediante la escala construida y cuyo α de Cronbach se supone suficientemente alto, como es en nuestro caso ($\alpha = 0.917$). Es una técnica estadística multivariante cuyo principal propósito es sintetizar las interrelaciones entre los ítems.

El análisis factorial nos ayuda a apreciar si estamos midiendo lo que pretendemos medir, al simplificar en unos cuantos Factores la escala construida mediante la agrupación de los ítems. Estos Factores son por sí mismos inobservables, y lo que pretendemos es detectarlos, para afianzar la validez del Cuestionario.

Se supone que agrupamos los ítems en Factores de manera que los ítems que forman el Factor están lo más relacionados posible entre sí, al mismo tiempo que cada Factor está lo menos correlacionado con los demás. Si los ítems no estuvieran correlacionados entre sí, cada uno de los ellos sería un Factor, y el análisis factorial no tendría sentido.

Una condición para poder aplicar el Análisis de Componentes Principales o Factores es que los ítems están correlacionados. El test de esfericidad de Barlett permite contrastar tal correlación. Por lo tanto, para poder aplicar el Análisis de Componentes Principales o Factores, el p-valor debe ser pequeño para poder asumir la existencia de correlaciones entre los ítems. En nuestro caso, el test de esfericidad de Bartlett nos da un p-valor de 0.000, por lo que queda demostrado que existe correlación entre los ítems y que, por lo tanto, se puede aplicar el análisis factorial de Componentes Principales.

El test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), mide la idoneidad de los datos para realizar un análisis factorial. Si los ítems comparten Factores comunes, el coeficiente de correlación parcial entre pares de variables es bajo, puesto que se eliminan los efectos lineales de las otras variables ya que el coeficiente de correlación parcial es un indicador del grado de relaciones entre dos variables, eliminando la influencia del resto. En definitiva, si existe un número elevado de coeficientes de correlación parcial no nulos, se interpreta que las hipótesis del modelo factorial no son compatibles con los datos, y no se debe aplicar. El estadístico KMO cuantifica este hecho. En la literatura de la investigación suele considerarse que, si KMO es mayor o igual a 0,75, se puede aplicar el análisis factorial; si KMO se sitúa entre 0,75 y 0,5, es aceptable utilizar tal análisis y si KMO es menor que 0,5, no se debe utilizar.

Tabla 14. Prueba de KMO y Bartlett.

| | | |
|---|---------------------|----------|
| Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo | | ,757 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett | Aprox. Chi-cuadrado | 7844,043 |
| | Gl | 1770 |
| | Sig. | ,000 |

Fuente: SPSS-23

Como se muestra en la Tabla anterior, el valor KMO de nuestro cuestionario es 0.757, por lo que es excelente para utilizar el Análisis Factorial de los Componentes Principales. Los resultados obtenidos aparecen en la siguiente Tabla, de acuerdo a la numeración que tenían en el Cuestionario-escala piloto.

Tabla 15. Matriz de componentes principales.^a

| | Componente | | | | | |
|--|------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. No necesito conocer técnicas novedosas de evaluación para conocer los aprendizajes del alumnado, ni sus conocimientos previos | ,733 | -,487 | ,293 | ,191 | ,085 | -,056 |
| 5. No estoy preparado para resolver o gestionar los conflictos en el aula o en el centro | ,715 | -,519 | ,228 | ,207 | ,144 | -,008 |
| 63. Mis comportamientos como docente son indiferentes para orientar las conductas del alumnado | ,705 | -,331 | -,258 | -,084 | -,130 | -,225 |
| 31. Me es difícil la relación con los compañeros, los alumnos y las familias de los alumnos/as | ,705 | -,335 | -,329 | -,210 | -,205 | -,076 |
| 47. La diversidad cultural del alumnado distorsiona el funcionamiento del aula | ,694 | -,260 | -,377 | -,087 | -,205 | -,101 |
| 37. No estoy comprometido con la gestión de la diversidad cultural y personal de los alumnos/as | ,690 | -,289 | -,334 | -,311 | -,230 | -,085 |
| 40. No me siento comprometido en la colaboración con el Equipo Directivo del Centro | ,689 | -,292 | -,378 | -,059 | -,182 | -,107 |
| 15. La formación de la libertad personal y el pensamiento crítico del alumnado no están en mis funciones como docente | ,629 | -,403 | -,086 | -,363 | -,180 | -,038 |
| 58. No utilizo habitualmente recursos TIC y apps con fines pedagógicos | ,604 | -,428 | ,096 | ,313 | ,191 | -,096 |

| | | | | | | |
|--|------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 25. No organizo a los estudiantes para que trabajen en grupo | ,598 | -,442 | ,082 | -,376 | ,112 | ,069 |
| 65. No es asunto mío que el alumnado adopte pensamientos y decisiones por él mismo | ,567 | -,456 | ,453 | ,019 | ,190 | -,010 |
| 19. No tengo habilidades para argumentar y debatir | ,558 | -,220 | -,415 | ,231 | ,114 | -,130 |
| 57. Asisto a iniciativas para la formación continua en aspectos metodológicos | ,504 | ,361 | -,182 | -,017 | -,080 | -,094 |
| 41. Considero la dimensión educativa como tarea de mi labor docente | ,500 | ,297 | -,093 | ,169 | -,121 | ,143 |
| 36. Me implico en los aspectos de innovación de la enseñanza | ,472 | ,307 | ,061 | -,029 | -,306 | -,112 |
| 23. Tengo habilidades para conducir el diálogo de los estudiantes en el aula | ,439 | ,313 | -,104 | -,227 | ,385 | ,153 |
| 59. Informo a los padres/madres y hago lo posible por implicarles en el aprendizaje de sus hijas/os | ,432 | ,397 | ,067 | ,116 | -,047 | -,211 |
| 18. Reflexiono y me evalúo a partir de la propia práctica docente | ,413 | ,314 | -,088 | -,183 | ,006 | -,379 |
| 30. Observo e interpreto las emociones y/o sentimientos de los estudiantes | ,412 | ,339 | -,052 | -,282 | -,091 | -,052 |
| 54. Estimo el desarrollo de los conocimientos de las diferentes áreas y su investigación | ,397 | ,328 | ,312 | ,273 | -,006 | -,094 |
| 39. Estoy dispuesto a adaptar los contenidos a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as | ,389 | ,295 | -,175 | -,128 | -,167 | ,263 |
| 42. Considero la democracia como un valor que hay que salvaguardar | ,362 | ,089 | -,118 | -,140 | ,292 | ,132 |
| 35. Busco formación permanente en las diferentes áreas que imparto | ,359 | ,342 | -,012 | -,137 | -,272 | -,096 |
| 64. Considero fundamental tener iniciativa como profesional de la docencia | ,357 | ,291 | ,031 | ,073 | -,113 | ,224 |
| 20. Escucho las preguntas e interrogantes que me formulan los estudiantes | ,349 | ,040 | ,047 | -,036 | ,237 | -,241 |
| 51. Creo que la participación del alumnado en el centro escolar es un aprendizaje para la futura participación en la sociedad civil | ,347 | ,250 | -,107 | ,129 | -,103 | ,147 |
| 9. Es necesario que todo el profesorado conozca el Proyecto Educativo del Centro en el que trabaja | ,345 | ,232 | ,107 | ,046 | ,161 | -,053 |
| 4. Hay métodos para implicar al alumnado en los procesos de su aprendizaje y trabajo | ,320 | ,152 | ,267 | -,061 | ,153 | -,090 |
| 16. Soy consciente de que la convivencia en el centro y en sus aulas reflejan las tensiones sociales | ,308 | ,159 | -,175 | ,039 | ,164 | ,074 |
| 21. Analizo críticamente los contenidos de las diferentes áreas | ,359 | ,563 | ,026 | -,102 | -,105 | -,160 |
| 61. Gestiono los conflictos según lo establecido en el Plan de Convivencia e Igualdad y los protocolos del RRI | ,399 | ,539 | ,162 | ,081 | -,227 | ,103 |
| 43. No es función mía promover en los estudiantes los valores de la ética civil: la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la tolerancia, la responsabilidad y la paz | ,378 | -,526 | ,512 | ,045 | -,165 | ,166 |
| 32. No es mi función observar e interpretar adecuadamente las posibles conductas de riesgo de los estudiantes (adicciones, maltrato, ...) | ,383 | -,516 | ,514 | ,040 | -,162 | ,167 |
| 53. Es una pérdida de tiempo la educación para la sostenibilidad | ,476 | -,514 | ,447 | -,095 | -,135 | ,279 |
| 52. No veo necesario afrontar los deberes y las cuestiones éticas de la profesión docente | ,476 | -,502 | ,440 | -,104 | -,143 | ,284 |
| 1. Conozco los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento | ,303 | ,494 | ,326 | ,258 | ,037 | -,058 |
| 2. Conozco las estrategias y técnicas didácticas para la enseñanza de las diferentes áreas | ,241 | ,489 | ,249 | ,128 | ,166 | -,093 |
| 62. Preparo las actividades de los estudiantes atendiendo a la diversidad de capacidades y culturas de los estudiantes | ,340 | ,472 | ,029 | -,113 | -,064 | ,282 |
| 33. Sé motivar a los alumnos/as para el aprendizaje | ,326 | ,465 | ,130 | -,073 | ,075 | ,351 |
| 17. Explico con claridad los contenidos de las áreas que imparto | ,305 | ,452 | ,145 | ,051 | ,317 | -,268 |
| 60. Coopero y trabajo en equipo con los compañeros para poner en marcha proyectos y programas del Centro | ,434 | ,437 | ,073 | ,191 | -,180 | ,085 |
| 29. Genero un ambiente en el que las diferencias personales y culturales son percibidas como enriquecimiento mutuo | ,398 | ,436 | ,145 | ,107 | -,109 | ,079 |
| 28. Considero a mis estudiantes también como generadores de contenidos de aprendizaje | ,352 | ,420 | ,125 | -,181 | -,234 | ,202 |
| 10. Conozco los derechos y deberes de los miembros de la Comunidad Educativa | ,283 | ,405 | ,246 | ,325 | ,123 | -,109 |
| 46. Fomento la autoestima del alumnado | ,354 | ,391 | ,054 | -,066 | -,044 | ,226 |

| | | | | | | |
|---|------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 3. Hay estrategias específicas para la organización y diseño de situaciones de aprendizaje | ,280 | ,365 | ,274 | ,192 | ,130 | -,213 |
| 56. La evaluación del aprendizaje de los alumnos tiene que ser igual para todos | ,087 | -,038 | -,467 | ,404 | ,082 | ,245 |
| 44. No considero necesaria la enseñanza de los Derechos Humanos | ,311 | -,270 | ,408 | ,220 | ,195 | -,265 |
| 55. No me gusta la profesión docente | ,279 | -,123 | ,293 | ,140 | ,204 | -,256 |
| 26. No sé anticiparme a los problemas de aprendizaje y prevenirlos | ,342 | -,052 | -,387 | ,603 | ,066 | ,249 |
| 22. No pierdo el tiempo en analizar críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad | ,341 | -,227 | -,475 | ,589 | ,052 | ,051 |
| 12. Son innecesarios los planes y programas específicos de la Comunidad Valenciana (PAT, Compensatoria, ...) que el Centro tiene en funcionamiento para evitar el fracaso escolar | ,299 | -,226 | -,536 | ,548 | ,046 | ,071 |
| 24. Gestiono adecuadamente el tiempo y los recursos del aula | ,486 | ,219 | -,157 | -,359 | ,490 | ,006 |
| 14. Es necesario como docente atender a las diferencias en los ritmos de aprendizaje | ,424 | ,006 | -,385 | -,317 | ,454 | ,157 |
| 48. Rechazo los prejuicios, el racismo y la discriminación | ,137 | -,101 | -,189 | -,271 | ,391 | -,214 |
| 13. Necesito conocer las características psicoevolutivas y del desarrollo de su identidad del alumnado | ,282 | ,158 | -,064 | -,251 | ,387 | ,263 |
| 38. Estoy dispuesto a trabajar en equipo con otros profesores/as | ,257 | ,172 | -,215 | ,147 | -,294 | -,122 |
| 34. Me siento responsable del aprendizaje del alumnado | ,259 | ,147 | ,048 | ,043 | ,172 | ,526 |
| 27. Me corresponde establecer las normas de funcionamiento y disciplina en el aula | ,165 | ,267 | ,057 | -,049 | -,247 | -,315 |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 6 components extracted.

Fuente: SPSS-23

Si se aplica uno de los procedimientos más aceptados por la comunidad científica, la rotación varimax, partiendo del supuesto de que no se dan correlaciones entre los componentes, obtenemos los Factores o dimensiones que subyacen en la estructura del Cuestionario-escala. El procedimiento seguido ha sido ir eliminando aquellos ítems con saturaciones bajas en algún factor, o aquellos otros que saturaban en más de un factor a la vez, intentado conseguir una estructura factorial limpia, es decir, aquella en la que cada ítem satura únicamente en un factor, siempre por encima de .300.

Tabla 16. Matriz de componente rotado de 60 ítems.^a

| | Componente | | | | | |
|--|------------|-------|------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 53. Es una pérdida de tiempo la educación para la sostenibilidad | ,872 | ,119 | ,047 | -,122 | -,069 | ,004 |
| 52. No veo necesario afrontar los deberes y las cuestiones éticas de la profesión docente | ,862 | ,132 | ,052 | -,129 | -,073 | ,006 |
| 43. No es función mía promover en los estudiantes los valores de la ética civil: la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la tolerancia, la responsabilidad y la paz | ,843 | ,025 | ,012 | -,022 | -,049 | -,158 |
| 32. No es mi función observar e interpretar adecuadamente las posibles conductas de riesgo de los estudiantes (adicciones, maltrato, ...) | ,840 | ,034 | ,012 | -,017 | -,054 | -,151 |
| 6. No necesito conocer técnicas novedosas de evaluación para conocer los aprendizajes del alumnado, ni sus conocimientos previos | ,832 | -,010 | ,252 | ,277 | ,254 | ,104 |
| 5. No estoy preparado para resolver o gestionar los conflictos en el aula o en el centro | ,817 | -,042 | ,216 | ,233 | ,318 | ,157 |
| 65. No es asunto mío que el alumnado adopte pensamientos y decisiones por él mismo | ,816 | -,067 | ,079 | ,254 | ,012 | ,171 |
| 25. No organizo a los estudiantes para que trabajen en grupo | ,635 | -,001 | ,337 | -,106 | -,067 | ,431 |
| 58. No utilizo habitualmente recursos TIC y apps con fines pedagógicos | ,614 | -,110 | ,203 | ,289 | ,414 | ,129 |
| 44. No considero necesaria la enseñanza de los Derechos Humanos | ,492 | -,200 | ,033 | ,456 | ,039 | -,030 |
| 61. Gestiono los conflictos según lo establecido en el Plan de Convivencia e Igualdad y los protocolos del RRI | -,016 | ,673 | ,083 | ,285 | -,026 | -,055 |

| | | | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 28. Considero a mis estudiantes también como generadores de contenidos de aprendizaje | ,031 | ,628 | ,108 | ,051 | -,173 | ,068 |
| 62. Preparo las actividades como profesor atendiendo a la diversidad de capacidades y culturas de los estudiantes | -,044 | ,621 | -,003 | ,070 | -,046 | ,200 |
| 33. Sé motivar a los alumnos/as para el aprendizaje | ,020 | ,602 | -,158 | ,131 | -,043 | ,261 |
| 60. Coopero y trabajo en equipo con los compañeros para poner en marcha proyectos y programas del Centro | ,016 | ,589 | ,108 | ,286 | ,134 | -,047 |
| 29. Genero un ambiente en el que las diferencias personales y culturales son percibidas como enriquecimiento mutuo | ,032 | ,550 | ,058 | ,302 | ,030 | ,012 |
| 46. Fomento la autoestima del alumnado | ,015 | ,544 | ,015 | ,110 | -,015 | ,175 |
| 39. Estoy dispuesto a adaptar los contenidos a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as | -,020 | ,544 | ,183 | -,100 | ,081 | ,190 |
| 41. Considero la dimensión educativa como tarea de mi labor docente | ,059 | ,522 | ,173 | ,163 | ,268 | ,076 |
| 64. Considero fundamental tener iniciativa como profesional de la docencia | ,071 | ,502 | ,030 | ,090 | ,109 | ,058 |
| 21. Analizo críticamente los contenidos de las diferentes áreas | -,189 | ,487 | ,263 | ,350 | -,137 | ,101 |
| 36. Me implicó en los aspectos de innovación de la enseñanza | ,066 | ,477 | ,374 | ,226 | -,045 | -,060 |
| 35. Busco formación permanente en las diferentes áreas que imparto | -,054 | ,438 | ,349 | ,138 | -,113 | ,002 |
| 57. Asisto a iniciativas para la formación continua en aspectos metodológicos | -,084 | ,429 | ,371 | ,231 | ,129 | ,184 |
| 51. Creo que la participación del alumnado en el centro escolar es un aprendizaje para la futura participación en la sociedad civil | ,002 | ,417 | ,109 | ,083 | ,217 | ,057 |
| 30. Observo e interpreto las emociones y/o sentimientos de los estudiantes | -,043 | ,412 | ,330 | ,122 | -,153 | ,241 |
| 34. Me siento responsable del aprendizaje del alumnado | ,179 | ,409 | -,292 | -,067 | ,171 | ,285 |
| 37. No estoy comprometido con la gestión de la diversidad cultural y personal de los alumnos/as | ,339 | ,154 | ,744 | -,202 | ,135 | ,280 |
| 31. Me es difícil la relación con los compañeros, los alumnos y las familias de los alumnos/as | ,382 | ,126 | ,711 | -,171 | ,224 | ,251 |
| 63. Mis comportamientos como docente son indiferentes para orientar las conductas del alumnado | ,385 | ,031 | ,701 | ,019 | ,259 | ,201 |
| 47. La diversidad cultural del alumnado distorsiona el funcionamiento del aula | ,300 | ,150 | ,695 | -,104 | ,321 | ,203 |
| 40. No me siento comprometido en la colaboración con el Equipo Directivo del Centro | ,315 | ,115 | ,684 | -,096 | ,349 | ,202 |
| 15. La formación de la libertad personal y el pensamiento crítico del alumnado no están en mis funciones como docente | ,520 | ,080 | ,595 | -,191 | -,021 | ,252 |
| 18. Reflexiono y me evaluó a partir de la propia práctica docente | -,119 | ,197 | ,466 | ,356 | -,106 | ,216 |
| 38. Estoy dispuesto a trabajar en equipo con otros profesores/as | -,108 | ,256 | ,346 | ,073 | ,204 | -,146 |
| 27. Me corresponde establecer las normas de funcionamiento y disciplina en el aula | -,116 | ,189 | ,323 | ,247 | -,162 | -,152 |
| 45. Respeto al alumno/a | ,031 | ,031 | ,321 | ,096 | ,010 | -,052 |
| 17. Explico con claridad los contenidos de las áreas que imparto | -,114 | ,190 | ,043 | ,611 | -,051 | ,259 |
| 3. Hay estrategias específicas para la organización y diseño de situaciones de aprendizaje | ,017 | ,228 | -,001 | ,577 | -,022 | ,013 |
| 10. Conozco los derechos y deberes de los miembros de la Comunidad Educativa | ,004 | ,304 | -,086 | ,571 | ,105 | -,025 |
| 1. Conozco los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento | ,013 | ,434 | -,093 | ,560 | ,000 | -,056 |
| 54. Estimo el desarrollo de los conocimientos de las diferentes áreas y su investigación | ,152 | ,370 | ,014 | ,526 | ,060 | -,076 |
| 2. Conozco las estrategias y técnicas didácticas para la enseñanza de las diferentes áreas | -,070 | ,333 | -,091 | ,525 | -,059 | ,094 |
| 59. Informo a los padres/madres y hago lo posible por implicarles en el aprendizaje de sus hijas/os | -,034 | ,368 | ,248 | ,456 | ,047 | ,034 |
| 55. No me gusta la profesión docente | ,321 | -,129 | ,058 | ,425 | ,012 | ,047 |
| 4. Hay métodos para implicar al alumnado en los procesos de su aprendizaje y trabajo | ,189 | ,166 | ,038 | ,345 | -,132 | ,175 |
| 20. Escucho las preguntas e interrogantes que me formulan los estudiantes | ,120 | -,016 | ,197 | ,344 | ,015 | ,261 |
| 9. Es necesario que todo el profesorado conozca el Proyecto Educativo del Centro en el que trabaja | ,075 | ,228 | ,051 | ,341 | ,036 | ,194 |
| 22. No pierdo el tiempo en analizar críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad | ,085 | -,031 | ,173 | ,028 | ,840 | -,001 |
| 12. Son innecesarios los planes y programas específicos de la Comunidad Valenciana (PAT, Compensatoria, ...) que el Centro tiene en funcionamiento para evitar el fracaso escolar | ,034 | -,043 | ,178 | -,038 | ,836 | ,020 |
| 26. No sé anticiparme a los problemas de aprendizaje y prevenirlos | ,066 | ,179 | -,006 | ,030 | ,813 | ,025 |

| | | | | | | |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| 56. La evaluación del aprendizaje de los alumnos tiene que ser igual para todos | -,123 | ,059 | -,053 | -,138 | ,643 | ,066 |
| 19. No tengo habilidades para argumentar y debatir | ,176 | -,028 | ,432 | ,108 | ,570 | ,245 |
| 14. Es necesario como docente atender a las diferencias en los ritmos de aprendizaje | ,025 | ,078 | ,170 | -,078 | ,172 | ,767 |
| 24. Gestiono adecuadamente el tiempo y los recursos del aula | ,011 | ,175 | ,167 | ,200 | -,029 | ,761 |
| 23. Tengo habilidades para conducir el diálogo de los estudiantes en el aula | -,007 | ,326 | ,035 | ,173 | ,027 | ,621 |
| 13. Necesito conocer las características psicoevolutivas y del desarrollo de su identidad del alumnado | ,055 | ,212 | -,097 | ,013 | -,005 | ,577 |
| 48. Rechazo los prejuicios, el racismo y la discriminación | -,030 | -,264 | ,188 | ,082 | -,036 | ,473 |
| 42. Considero la democracia como un valor que hay que salvaguardar | ,086 | ,170 | ,056 | ,069 | ,101 | ,469 |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Fuente: SPSS-23

Como puede observarse en la Tabla 17, obtenemos un Análisis Factorial que identifica 6 Factores que explican una varianza de 50,911% que estadísticamente es aceptable.

Tabla 17. Varianza total explicada.

| Componente | Autovalores iniciales | | | Sumas de extracción de cargas al cuadrado | | | Sumas de rotación de cargas al cuadrado | | |
|------------|-----------------------|---------------|-------------|---|---------------|-------------|---|---------------|-------------|
| | Total | % de Varianza | % acumulado | Total | % de Varianza | % acumulado | Total | % de Varianza | % acumulado |
| 1 | 11,398 | 18,997 | 18,997 | 11,398 | 18,997 | 18,997 | 7,245 | 12,075 | 12,075 |
| 2 | 7,317 | 12,195 | 31,192 | 7,317 | 12,195 | 31,192 | 6,242 | 10,403 | 22,478 |
| 3 | 4,189 | 6,981 | 38,174 | 4,189 | 6,981 | 38,174 | 4,973 | 8,289 | 30,766 |
| 4 | 3,037 | 5,061 | 43,235 | 3,037 | 5,061 | 43,235 | 4,241 | 7,068 | 37,834 |
| 5 | 2,433 | 4,055 | 47,290 | 2,433 | 4,055 | 47,290 | 4,026 | 6,710 | 44,544 |
| 6 | 2,172 | 3,621 | 50,911 | 2,172 | 3,621 | 50,911 | 3,820 | 6,367 | 50,911 |
| 7 | 2,031 | 3,384 | 54,295 | | | | | | |
| 8 | 1,754 | 2,924 | 57,219 | | | | | | |
| 9 | 1,607 | 2,678 | 59,897 | | | | | | |
| 10 | 1,569 | 2,615 | 62,512 | | | | | | |
| 11 | 1,402 | 2,337 | 64,850 | | | | | | |
| 12 | 1,346 | 2,244 | 67,093 | | | | | | |
| 13 | 1,216 | 2,027 | 69,120 | | | | | | |
| 14 | 1,137 | 1,895 | 71,015 | | | | | | |
| 15 | 1,071 | 1,785 | 72,800 | | | | | | |
| 16 | 1,023 | 1,704 | 74,505 | | | | | | |
| 17 | ,968 | 1,613 | 76,118 | | | | | | |
| 18 | ,919 | 1,532 | 77,650 | | | | | | |
| 19 | ,868 | 1,447 | 79,097 | | | | | | |
| 20 | ,841 | 1,402 | 80,500 | | | | | | |
| 21 | ,809 | 1,348 | 81,848 | | | | | | |
| 22 | ,766 | 1,276 | 83,124 | | | | | | |
| 23 | ,735 | 1,225 | 84,349 | | | | | | |
| 24 | ,647 | 1,079 | 85,428 | | | | | | |
| 25 | ,627 | 1,045 | 86,473 | | | | | | |
| 26 | ,593 | ,989 | 87,462 | | | | | | |
| 27 | ,579 | ,965 | 88,427 | | | | | | |
| 28 | ,535 | ,891 | 89,318 | | | | | | |
| 29 | ,518 | ,863 | 90,181 | | | | | | |
| 30 | ,492 | ,820 | 91,000 | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|----|------|------|--------|--|--|--|--|--|
| 31 | ,423 | ,705 | 91,706 | | | | | |
| 32 | ,403 | ,671 | 92,377 | | | | | |
| 33 | ,382 | ,636 | 93,013 | | | | | |
| 34 | ,361 | ,601 | 93,614 | | | | | |
| 35 | ,347 | ,578 | 94,192 | | | | | |
| 36 | ,321 | ,535 | 94,727 | | | | | |
| 37 | ,300 | ,499 | 95,226 | | | | | |
| 38 | ,276 | ,460 | 95,687 | | | | | |
| 39 | ,271 | ,452 | 96,139 | | | | | |
| 40 | ,260 | ,433 | 96,572 | | | | | |
| 41 | ,247 | ,412 | 96,984 | | | | | |
| 42 | ,212 | ,353 | 97,336 | | | | | |
| 43 | ,203 | ,339 | 97,676 | | | | | |
| 44 | ,184 | ,306 | 97,982 | | | | | |
| 45 | ,170 | ,283 | 98,265 | | | | | |
| 46 | ,154 | ,257 | 98,522 | | | | | |
| 47 | ,148 | ,247 | 98,769 | | | | | |
| 48 | ,128 | ,213 | 98,982 | | | | | |
| 49 | ,109 | ,182 | 99,164 | | | | | |
| 50 | ,104 | ,173 | 99,337 | | | | | |
| 51 | ,077 | ,129 | 99,466 | | | | | |
| 52 | ,068 | ,113 | 99,578 | | | | | |
| 53 | ,062 | ,103 | 99,681 | | | | | |
| 54 | ,057 | ,095 | 99,776 | | | | | |
| 55 | ,054 | ,091 | 99,867 | | | | | |
| 56 | ,039 | ,065 | 99,932 | | | | | |
| 57 | ,021 | ,034 | 99,966 | | | | | |
| 58 | ,013 | ,021 | 99,987 | | | | | |
| 59 | ,005 | ,009 | 99,996 | | | | | |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Fuente: SPSS-23.

En esta siguiente fase, a cada Factor le hemos asignado nombre de acuerdo a la Teoría de la Acción Planificada, como se muestra en la Tabla siguiente.

Tabla 18. Nombre de los Factores, atendiendo al criterio de la validez del Cuestionario-escala según la Teoría de la Acción Planificada.

| |
|--|
| <p>FACTOR 1: <i>Creencias y convicciones del profesorado de Educación Primaria</i> (Ítems: 53, 52, 43, 32, 6, 5, 65, 25, 58 y 44).</p> <p>FACTOR 2: <i>Habilidades del profesorado de Educación Primaria</i> (Ítems: 61, 28, 62, 33, 60, 29, 46, 39, 41, 64, 21, 36, 35, 57, 51, 30 y 34).</p> <p>FACTOR 3: <i>Actitudes del profesorado de Educación Primaria</i> (Ítems: 37, 31, 63, 47, 40, 15, 18, 38, 27 y 45).</p> <p>FACTOR 4: <i>Conductas del profesorado de Educación Primaria</i> (Ítems: 17, 3, 10, 1, 54, 2, 59, 55, 4, 20 y 9).</p> <p>FACTOR 5: <i>Intenciones de conducta del profesorado de Educación Primaria</i> (Ítems: 22, 12, 26, 56 y 19).</p> |
|--|

FACTOR 6: Normas subjetivas del profesorado de Educación Primaria

(Ítems: 14, 24, 23, 13, 48, 42 y 16).

Fuente: Elaboración propia.

Una vez asignados los nombres a los diferentes Factores, se debe confirmar la fiabilidad de cada uno de estos Factores. Como se puede observar, su fiabilidad es muy buena, excepto el Factor 6 que se encuentra en el límite de lo que se considera aceptable (Tabla 19).

Tabla 19. Estadísticas de fiabilidad de los diferentes Factores.

| Factores | Alfa de Cronbach | N de elementos |
|----------|------------------|----------------|
| TOTAL | ,917 | 60 |
| FACTOR 1 | ,934 | 10 |
| FACTOR 2 | ,866 | 17 |
| FACTOR 3 | ,867 | 10 |
| FACTOR 4 | ,797 | 11 |
| FACTOR 5 | ,839 | 5 |
| FACTOR 6 | ,679 | 7 |

Fuente: SPSS-23

Por último, la representación gráfica de los seis Factores y su relación con la Teoría de la Acción Planificada (Steinmetz, Knappstein, Ajzen, Schmidt & Kabst, 2016, p. 220) queda reflejada en la siguiente Figura. Así queda validado el Cuestionario-escala y sus contenidos:

Figura 3. Los factores y la Teoría de la Acción Planificada.

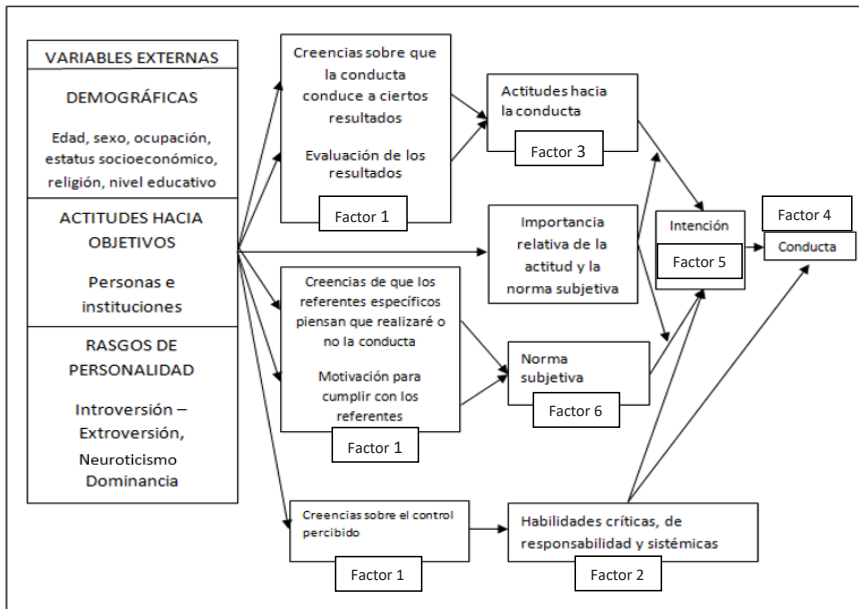


Tabla 20. Conversión de ítems del Cuestionario-piloto al Cuestionario definitivo

| Ítem | Ítem | Ítem | Ítem | Ítem | Ítem |
|------|-----------|------|------|------|-----------|
| 1 | 1 | 24 | 21 | 47 | 44 |
| 2 | 2 | 25 | 22 | 48 | 45 |
| 3 | 3 | 26 | 23 | 49 | Eliminado |
| 4 | 4 | 27 | 24 | 50 | Eliminado |
| 5 | 5 | 28 | 25 | 51 | 46 |
| 6 | 6 | 29 | 26 | 52 | 47 |
| 7 | Eliminado | 30 | 27 | 53 | 48 |
| 8 | Eliminado | 31 | 28 | 54 | 49 |
| 9 | 7 | 32 | 29 | 55 | 50 |
| 10 | 8 | 33 | 30 | 56 | 51 |
| 11 | Eliminado | 34 | 31 | 57 | 52 |
| 12 | 9 | 35 | 32 | 58 | 53 |
| 13 | 10 | 36 | 33 | 59 | 54 |
| 14 | 11 | 37 | 34 | 60 | 55 |
| 15 | 12 | 38 | 35 | 61 | 56 |
| 16 | 13 | 39 | 36 | 62 | 57 |
| 17 | 14 | 40 | 37 | 63 | 58 |
| 18 | 15 | 41 | 38 | 64 | 59 |
| 19 | 16 | 42 | 39 | 65 | 60 |
| 20 | 17 | 43 | 40 | | |
| 21 | 18 | 44 | 41 | | |
| 22 | 19 | 45 | 42 | | |
| 23 | 20 | 46 | 43 | | |

3.4.- Cuestionario-escala definitivo.

Tras los análisis realizados, se obtuvo un cuestionario de 60 ítems, agrupados en 6 Factores, contando con fiabilidad final de 0,917 y una varianza total explicada de 50,911%. Después de las eliminaciones y reformulaciones, el Cuestionario es el siguiente:

Tabla 20. **Cuestionario-escala sobre Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria.**

Estimados Maestros/as:

Solicitamos su colaboración para cumplimentar el siguiente Cuestionario.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Datos personales.

Edad _____

Sexo: Hombre Mujer

Tienes hijos: Sí No

Experiencia docente:

- Menor de 10 años
- Entre 11 y 20 años
- Entre 21 y 35 años
- Más de 36 años

Tipo de centro

- Público
 - Concertado
-

A continuación, encontrará una serie de ítems, le rogamos cumplimente el Cuestionario según el grado de acuerdo o desacuerdo con las cuestiones planteadas. La puntuación se realizará de la siguiente manera:

- 1. En total desacuerdo**
- 2. En desacuerdo**
- 3. Indiferente**
- 4. De acuerdo**
- 5. Totalmente de acuerdo**

| | <i>Como profesor...</i> | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Domino los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Utilizo las estrategias y técnicas didácticas para la enseñanza de las diferentes áreas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Utilizo estrategias específicas para la organización y diseño de situaciones de aprendizaje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Utilizo métodos para implicar al alumnado en los procesos de su aprendizaje y trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | No estoy preparado para resolver o gestionar los conflictos en el aula o en el centro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | No necesito conocer técnicas novedosas de evaluación para conocer los aprendizajes del alumnado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Es necesario que todo el profesorado conozca el Proyecto Educativo del Centro en el que trabaja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Cumplo los derechos y deberes de los miembros de la Comunidad Educativa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Son innecesarios los planes y programas específicos de la Comunidad Valenciana (PAT, Compensatoria, ...) que el Centro tiene en funcionamiento para evitar el fracaso escolar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Las características psicoevolutivas y del desarrollo de su identidad del alumnado son necesarias en el proceso educativo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Mis compañeros creen que es necesario atender a las diferencias en los ritmos de aprendizaje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | La formación de la libertad personal y el pensamiento crítico del alumnado no están en mis funciones como docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Soy consciente de que la convivencia en el centro y en sus aulas reflejan las tensiones sociales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Explico con claridad los contenidos de las áreas que imparto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Reflexiono y me evalúo a partir de la propia práctica docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | No tengo habilidades para argumentar y debatir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Escucho las preguntas e interrogantes que me formulan los estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Analizo críticamente los contenidos de las diferentes áreas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | No pierdo el tiempo en analizar críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Las habilidades para conducir el diálogo de los estudiantes en el aula son una necesidad docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Gestionar adecuadamente el tiempo y los recursos del aula mejoran los resultados académicos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | No organizo a los estudiantes para que trabajen en grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | No sé anticiparme a los problemas de aprendizaje y prevenirlos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Me corresponde establecer las normas de funcionamiento y disciplina en el aula | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Considero a mis estudiantes también como generadores de contenidos de aprendizaje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Genero un ambiente en el que las diferencias personales y culturales son percibidas como enriquecimiento mutuo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Observo e interpreto las emociones y/o sentimientos de los estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Me es difícil la relación con los compañeros, los alumnos y las familias de los alumnos/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | No es mi función observar e interpretar adecuadamente las posibles conductas de riesgo de los estudiantes (adiciones, maltrato, ...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Sé motivar a los alumnos/as para el aprendizaje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Me siento responsable del aprendizaje del alumnado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | Busco formación permanente en las diferentes áreas que imparto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | Me implico en los aspectos de innovación de la enseñanza | | | | | |
| 34 | No estoy comprometido con la gestión de la diversidad cultural y personal de los alumnos/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35 | Estoy dispuesto a trabajar en equipo con otros profesores/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36 | Estoy dispuesto a adaptar los contenidos a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37 | No me siento comprometido en la colaboración con el Equipo Directivo del Centro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38 | Considero la dimensión educativa como tarea de mi labor docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39 | La democracia es un valor que hay que salvaguardar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40 | No es función mía promover en los estudiantes los valores de la ética civil: la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la tolerancia, la responsabilidad y la paz | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41 | No considero necesaria la enseñanza de los Derechos Humanos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42 | Respeto al alumno/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43 | Fomento la autoestima del alumnado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44 | La diversidad cultural del alumnado distorsiona el funcionamiento del aula | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45 | Rechazo los prejuicios, el racismo y la discriminación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46 | Creo que la participación del alumnado en el centro escolar es un aprendizaje para la futura participación en la sociedad civil | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47 | No veo necesario afrontar los deberes y las cuestiones éticas de la profesión docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48 | Es una pérdida de tiempo la educación para la sostenibilidad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 49 | Estimo el desarrollo de los conocimientos de las diferentes áreas y su investigación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50 | No me gusta la profesión docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51 | La evaluación del aprendizaje de los alumnos tiene que ser igual para todos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52 | Asisto a iniciativas para la formación continua en aspectos metodológicos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53 | No creo necesario el uso habitual de recursos TIC y apps con fines pedagógicos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54 | Informo a los padres/madres y hago lo posible por implicarles en el aprendizaje de sus hijas/os | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55 | Coopero y trabajo en equipo con los compañeros para poner en marcha proyectos y programas del Centro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56 | Gestiono los conflictos según lo establecido en el Plan de Convivencia e Igualdad y los protocolos del RRI | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57 | Preparo las actividades como profesor atendiendo a la diversidad de capacidades y culturas de los estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 58 | Mis comportamientos como docente son indiferentes para orientar las conductas del alumnado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59 | Considero fundamental tener iniciativa como profesional de la docencia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 60 | No es asunto mío que el alumnado adopte pensamientos y decisiones por él mismo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Fuente: Elaboración propia

3.7.- A modo de resumen

En este capítulo hemos intentado exponer detalladamente el procedimiento de construcción, validación, reconstrucción y revisión del Cuestionario-escala sobre Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria. Esta Tesis Doctoral está concebida desde una metodología plural, a través de la cual se pretende describir, explicar y comparar las Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Valencia. Dentro de esta metodología plural, vamos a utilizar dos enfoques de investigación: por un lado, uno de carácter empírico-analítico, mediante el uso del Cuestionario-escala realizado a tal efecto; y otro de carácter hermenéutico-interpretativo, a través del uso de los Grupos de Discusión y de expertos. El propósito es obtener una información completa acerca del fenómeno investigado que facilite, posteriormente, su interpretación y comprensión.

El diseño que mejor se adapta a los fines de esta investigación, como ya se ha dicho, es el descriptivo-exploratorio y comparado. Por otro lado, la teoría que da sustento a toda esta investigación y que mejor se adapta a los objetivos establecidos en esta Tesis Doctoral es la Teoría de la Acción Planificada de Ajzen y Fishbein, teoría que ha sido utilizada para la elaboración del instrumento y que, posteriormente, también será utilizada en la interpretación de los resultados. Creemos que es la que mejor se adecúa por su concepción antropológica del ser humano, así como por la explicación adecuada y fundamentada de la naturaleza de las actitudes que ofrece, de su formación y de su incidencia en la conducta de las personas.

La formulación de los ítems se realizó a partir de un Grupo de Discusión, siempre atendiendo a los criterios preestablecidos por el modelo teórico de Ajzen y Fishbein. En un primer momento, se distribuyó una lista de proposiciones a una comisión de expertos formada por especialistas en Educación Primaria, con el objeto de someterla a su valoración y juicio. Tras estos, se realizó un estudio preliminar con el fin de validar el Cuestionario realizando una prueba piloto, que ayudó en el proceso de depuración de los ítems. En este proceso de validación se midió la fiabilidad y validez del Cuestionario-escala piloto, conformado por 65 ítems. Tras la realización de los estadísticos oportunos nos quedó configurado un Cuestionario-escala definitivo, compuesto por 60 ítems, dividido en 6 Factores, siguiendo la Teoría de la Acción Planificada, y una fiabilidad (alfa de Cronbach =0,917) y una validez (KMO =0.757) excelentes. Asimismo, la fiabilidad de cada uno de los Factores también es muy alta.

TERCERA PARTE:

**Análisis de los datos y discusión
de los resultados**

CAPÍTULO 4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.0.- Introducción

En este cuarto capítulo se presenta el estudio empírico y la discusión de los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación. El estudio se ha llevado a cabo a través del pase del *Cuestionario sobre Competencias docentes del Profesorado de Educación Primaria* de la ciudad de Valencia, para el curso 2019-2020, contando con una muestra representativa formada por 371 docentes, distribuidos tanto en centros de carácter público-estatal como de centros privados-concertados.

En cuanto a la estructura del capítulo, encontramos, en primer lugar, un apartado destinado a la descripción de la muestra objeto de la Tesis Doctoral, con la finalidad de detallar las características y/o perfiles de los docentes intervinientes en esta investigación.

En segundo lugar, hemos dedicado un apartado al análisis descriptivo de los resultados obtenidos, mediante el uso de los estadísticos oportunos. Es en este apartado en el que se muestran los resultados en bruto, analizándose los ítems en función de los seis bloques en los que hemos dividido el Cuestionario sobre *Competencia docente del profesorado de Educación Primaria*: Creencias-convicciones; Actitudes; Habilidades; Normas subjetivas; Intenciones de conducta y Conductas; y, posteriormente, se cruzarán esos resultados con las variables sociodemográficas solicitadas para poder establecer las comparaciones y, así poder determinar los perfiles competenciales en función del tipo de centro, el sexo del docente; los años de experiencia, si estos tienen hijos o no los tienen o la edad.

Por último, el tercer apartado de este capítulo se destina a la Discusión de los resultados obtenidos. Es en este bloque donde analizaremos los resultados en función de otras investigaciones similares que se hayan podido llevar a cabo en situaciones y muestras parecidas. Con este apartado se pretende comprender los datos de la realidad estudiada, las Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria, de manera conjunta y global, confeccionándose un perfil competencial de la figura docente a nivel nacional. O, por el contrario, establecer las diferencias que puedan detectarse en función del lugar geográfico o de la realidad concreta de la ciudad Valencia y de sus centros de Educación Primaria.

Como en todos los capítulos, terminamos con un breve Resumen.

4.1.- Descripción de la muestra

La población hace referencia al conjunto total de sujetos posibles de una investigación. Normalmente, las investigaciones no se centran en el estudio de toda la población, por razones obvias. Es, por ello, que se suele trabajar con muestras representativas de la población real. En cuanto a la descripción de la muestra, esta hace referencia al conjunto de características comunes que comparte un grupo determinado de población que va a ser estudiado y que tiene como objeto representar la realidad fidedigna de dicha población. En esta Tesis Doctoral, se trata de una muestra representativa de los docentes de Educación Primaria, tanto de centros públicos-estatales como de centros privados-concertados, de la ciudad de Valencia.

Como se ha comentado, no es aconsejable por razones de tiempo y económicas administrar el cuestionario a todo el profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Valencia, por lo que se ha extraído una muestra representativa que posibilite posteriormente generalizar los resultados. Para conseguir que la muestra sea un subconjunto representativo de la población es preciso concretar el nivel de confianza que queremos que alcancen los datos, optando en esta ocasión por un nivel de confianza del 95%, y un error de estimación de un 5%. Desde una perspectiva estadística, el tamaño de la muestra está directamente asociado al grado de precisión que se desea obtener en la estimación de los parámetros de la población. En ese sentido, “la precisión depende de la cantidad máxima de error que estamos dispuestos a tolerar en las estimaciones muestrales para un determinado intervalo de confianza” (Buendía, Colás y Hernández-Pina, 1998, p. 143).

La fórmula utilizada para estimar el tamaño de poblaciones finitas es:

$$n = \frac{Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 (N-1) + Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}$$

Sustituyendo los símbolos por sus valores correspondientes se obtiene el siguiente resultado: n= 354 docentes de Educación Primaria como muestra mínima. De estos 354 maestros, 160 deben ser de centros públicos (45%) y 194 de centros concertados (55%). Asimismo, la muestra total esta configurada por 159 centros escolares en la ciudad de Valencia, divididos en: 82 de titularidad Pública y 77 de titularidad Privada-concertada. El número de docentes total de Educación Primaria en la

ciudad de Valencia es de 4440, según los datos de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana para el curso 2019-2020. Estos docentes se dividen, en función de la titularidad del centro de la siguiente manera: 2030 profesores en centros de titularidad Pública y 2410 en centros de titularidad Privada-concertada.

Siguiendo los criterios anteriormente estipulados, la distribución de la muestra definitiva, en función de las variables: Sexo; Tipo de Centro –titularidad-; Si tienen hijos o no los tienen; Edad; y Años de Experiencia docente del profesorado estudiado, queda configurada de la siguiente manera:

Entre el profesorado participante, el 74,4% del total son mujeres (en números totales: 276 maestras), mientras que el 25,6% del total de la muestra son hombres (en números totales: 95 maestros). Estos datos son similares a la realidad docente a nivel internacional, donde las mujeres son claramente mayoría en la Educación Primaria (TALIS, 2018). También coinciden con la realidad de la Educación Primaria en la Comunidad Valencia, donde las mujeres son un 75% del profesorado y con la realidad nacional, donde ocupan el 78% de los puestos docentes. Si atendemos a la Titularidad del centro en el que trabajan, observamos que el 43,9% del total de la muestra trabaja en centros Públicos (en números totales: 163 docentes), mientras que el 56,1% del total trabaja en centros Concertados (en números totales: 208 docentes). Por último, del total de estos docentes, el 60,4% de ellos tienen hijos (en números totales: 224 docentes), mientras que los docentes sin hijos suman un total de 147 (el 39,6% del total de la muestra) (Gráfico 1).

Gráfico 1. Porcentajes de profesores participantes en función del Sexo, Tipo de centro o Si tienen hijos

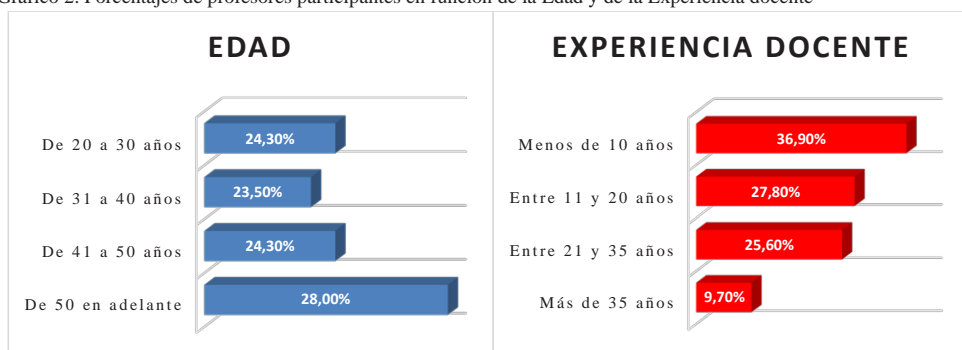


Elaboración propia

En lo referente a la edad del profesorado que ha participado en esta investigación, el 24,3% se encuentra en la franja de edad comprendida entre los 20 y 30 años (en números totales: 90 docentes); el 23,5% en la franja comprendida entre los 31 y 40 años (en números totales: 87 docentes); el 24,3%

en la franja comprendida entre los 41 y 50 años (en números totales: 90 docentes); y, por último, los docentes con más de 50 años son el 28% del total de la muestra (en números totales: 104 docentes). La media de edad de los docentes que participan en este estudio se sitúa en torno a los 44 años, en línea de lo que ocurre en la Comunidad Valenciana y en España con los docentes de Educación Primaria (43 años) (TALIS, 2018). En cuanto a la experiencia docente de los maestros que han participado en esta investigación, el 36,9% tiene menos de 10 años de experiencia profesional (en números totales: 137 docentes); el 27,8% tiene una experiencia profesional de entre 11 y 20 años (en números totales: 103 docentes); el 25,6% tiene una experiencia profesional de entre 21 y 35 años (en números totales: 95 docentes); y, por último, el 9,7% tiene una experiencia superior a los 35 años de ejercicio (en números totales: 36 docentes) (Gráfico 2). Estos datos también son similares, aunque un poco inferiores (en torno a los 13-15 años de media) a los obtenidos a nivel Comunidad Valenciana (16 años de media) y España (15 años de media) (TALIS, 2018).

Gráfico 2. Porcentajes de profesores participantes en función de la Edad y de la Experiencia docente



Elaboración propia

4.2.- Análisis descriptivo de las Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria

Para realizar un primer análisis descriptivo de las respuestas al Cuestionario-escala realizadas por los docentes que han participado en esta investigación se han llevado a cabo los siguientes estadísticos. Hemos calculado la Media, la Moda, la Desviación estándar y la varianza de cada uno de los ítems en función de los seis bloques analizados.

Estos bloques, en un principio, dividían el Cuestionario en las diferentes partes que definen el concepto de Competencia docente: Conocimientos, Destrezas, Actitudes, Valores y Comportamientos. Según esta división, el Cuestionario-escala fue revisado por los expertos. Estos bloques, también, responden a los cuatro pilares que describe el conocido Informe Delors (1996), *La educación encierra un tesoro*, así como a las clasificaciones de otros estudios e informes de la UNESCO, la OCDE, Eurydice,...., y que definíamos en el Capítulo 1. Estos cuatro saberes son: Saber; Saber Ser docente; Saber Hacer Pedagógico y Saber Estar.

Posteriormente, una vez ya validado el Cuestionario y con el objeto de que se adaptase a las características propias del Modelo que hemos seguido, la Teoría del Comportamiento Planificado, hemos distribuido los ítems en 6 Factores. La Teoría del Comportamiento Planificado nos permite explicar y predecir el comportamiento humano. La Teoría establece que el principal predictor del comportamiento humano es la intención de realizar dicho comportamiento. La intención, a su vez, es una función de las variables subyacentes (es decir, la actitud, la norma subjetiva y el control percibido). Se supone que el control real sobre el comportamiento, el control conductual percibido (al que denominamos *habilidades*), modera el efecto de la intención sobre el comportamiento (Steinmetz, Davidov & Schmidt, 2011). Finalmente, se supone que las creencias conductuales, normativas y de control fácilmente accesibles en la memoria proveen las bases, respectivamente, para las actitudes, las normas subjetivas y las habilidades del control percibido. La capacidad de la Teoría para predecir intenciones y comportamientos en una variedad de dominios conductuales está respaldado por varios meta-análisis (Steinmetz, Knappstein, Ajzen, Schmidt & Kabst, 2016).

Siguiendo los principios de la Teoría del Comportamiento Planificado y teniendo como referencia los análisis estadísticos pertinentes, hemos configurado 6 Factores, a lo que hemos denominado: Creencias-convicciones del profesorado de Educación Primaria; Habilidades del profesorado de

Educación Primaria; Actitudes del profesorado de Educación Primaria; Normas subjetivas del profesorado de Educación Primaria; Intención de conducta del profesorado de Educación Primaria; y Conductas del profesorado de Educación Primaria. Estos Factores recogen los siguientes ítems (Tabla 22):

Tabla 22. Dimensiones Cuestionario definitivo

| Creencias-convicciones del profesorado de Educación Primaria |
|--|
| 5. No estoy preparado para resolver o gestionar los conflictos en el aula o en el centro |
| 6. No necesito conocer técnicas novedosas de evaluación para conocer los aprendizajes del alumnado |
| 22. No organizo a los estudiantes para que trabajen en grupo |
| 29. No es mi función observar e interpretar adecuadamente las posibles conductas de riesgo de los estudiantes (adicciones, maltrato, ...) |
| 40. No es función mía promover en los estudiantes los valores de la ética civil: la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la tolerancia, la responsabilidad y la paz |
| 41. No considero necesaria la enseñanza de los Derechos Humanos |
| 47. No veo necesario afrontar los deberes y las cuestiones éticas de la profesión docente |
| 48. Es una pérdida de tiempo la educación para la sostenibilidad |
| 53. No creo necesario el uso habitual de recursos TIC y apps con fines pedagógicos |
| 60. No es asunto mío que el alumnado adopte pensamientos y decisiones por él mismo |

| Actitudes del profesorado de Educación Primaria |
|---|
| 12. La formación de la libertad personal y el pensamiento crítico del alumnado no están en mis funciones como docente |
| 15. Reflexiono y me evalúo a partir de la propia práctica docente |
| 24. Me corresponde establecer las normas de funcionamiento y disciplina en el aula |
| 28. Me es difícil la relación con los compañeros, los alumnos y las familias de los alumnos/as |
| 34. No estoy comprometido con la gestión de la diversidad cultural y personal de los alumnos/as |
| 35. Estoy dispuesto a trabajar en equipo con otros profesores/as |
| 37. No me siento comprometido en la colaboración con el Equipo Directivo del Centro |
| 42. Respeto al alumno/a |
| 44. La diversidad cultural del alumnado distorsiona el funcionamiento del aula |
| 58. Mis comportamientos como docente son indiferentes para orientar las conductas del alumnado |

| Habilidades del profesorado de Educación Primaria |
|---|
| 18. Analizo críticamente los contenidos de las diferentes áreas |
| 25. Considero a mis estudiantes también como generadores de contenidos de aprendizaje |
| 26. Genero un ambiente en el que las diferencias personales y culturales son percibidas como enriquecimiento mutuo |
| 27. Observo e interpreto las emociones y/o sentimientos de los estudiantes |
| 30. Sé motivar a los alumnos/as para el aprendizaje |
| 31. Me siento responsable del aprendizaje del alumnado |
| 32. Busco formación permanente en las diferentes áreas que imparto |
| 33. Me implico en los aspectos de innovación de la enseñanza |
| 36. Estoy dispuesto a adaptar los contenidos a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as |
| 38. Considero la dimensión educativa como tarea de mi labor docente |
| 43. Fomento la autoestima del alumnado |
| 46. Creo que la participación del alumnado en el centro escolar es un aprendizaje para la futura participación en la sociedad civil |
| 52. Asisto a iniciativas para la formación continua en aspectos metodológicos |
| 55. Coopero y trabajo en equipo con los compañeros para poner en marcha proyectos y programas del Centro |
| 56. Gestiono los conflictos según lo establecido en el Plan de Convivencia e Igualdad y los protocolos del RRI |

| |
|---|
| 57. Preparo las actividades como profesor atendiendo a la diversidad de capacidades y culturas de los estudiantes |
| 59. Considero fundamental tener iniciativa como profesional de la docencia |

Normas subjetivas del profesorado de Educación Primaria

| |
|--|
| 10. Las características psicoevolutivas y del desarrollo de su identidad del alumnado son necesarias en el proceso educativo |
| 11. Mis compañeros creen que es necesario como docente atender a las diferencias en los ritmos de aprendizaje |
| 13. Soy consciente de que la convivencia en el centro y en sus aulas reflejan las tensiones sociales |
| 20. Las habilidades para conducir el diálogo de los estudiantes en el aula son una necesidad docente |
| 21. Gestionar adecuadamente el tiempo y los recursos del aula mejoran los resultados académicos |
| 39. La democracia es un valor que hay que salvaguardar |
| 45. Rechazo los prejuicios, el racismo y la discriminación |

Intenciones de conducta del profesorado de Educación Primaria

| |
|--|
| 9. Son innecesarios los planes y programas específicos de la Comunidad Valenciana (PAT, Compensatoria, ...) que el Centro tiene en funcionamiento para evitar el fracaso escolar |
| 16. No tengo habilidades para argumentar y debatir |
| 19. No pierdo el tiempo en analizar críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad |
| 23. No sé anticiparme a los problemas de aprendizaje y prevenirlos |
| 51. La evaluación del aprendizaje de los alumnos tiene que ser igual para todos |

Conductas del profesorado de Educación Primaria

| |
|---|
| 1. Domino los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento |
| 2. Utilizo las estrategias y técnicas didácticas para la enseñanza de las diferentes áreas |
| 3. Utilizo estrategias específicas para la organización y diseño de situaciones de aprendizaje |
| 4. Utilizo métodos para implicar al alumnado en los procesos de su aprendizaje y trabajo |
| 7. Es necesario que todo el profesorado conozca el Proyecto Educativo del Centro en el que trabaja |
| 8. Cumpló los derechos y deberes de los miembros de la Comunidad Educativa |
| 14. Explico con claridad los contenidos de las áreas que imparto |
| 17. Escucho las preguntas e interrogantes que me formulan los estudiantes |
| 49. Estimo el desarrollo de los conocimientos de las diferentes áreas y su investigación |
| 50. No me gusta la profesión docente |
| 54. Informo a los padres/madres y hago lo posible por implicarles en el aprendizaje de sus hijas/os |

4.2.1.- Las Creencias-convicciones del profesorado de Educación Primaria

Este primer Factor sobre Creencias-convicciones del profesorado de Educación Primaria incluye diez ítems (Tabla 23).

Tabla 23. Dimensiones Creencias-convicciones del profesorado de Educación Primaria

| Creencias-convicciones del profesorado de Educación Primaria |
|--|
| 5. No estoy preparado para resolver o gestionar los conflictos en el aula o en el centro |
| 6. No necesito conocer técnicas novedosas de evaluación para conocer los aprendizajes del alumnado |
| 22. No organizo a los estudiantes para que trabajen en grupo |
| 29. No es mi función observar e interpretar adecuadamente las posibles conductas de riesgo de los estudiantes (adicciones, maltrato, ...) |
| 40. No es función mía promover en los estudiantes los valores de la ética civil: la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la tolerancia, la responsabilidad y la paz |
| 41. No considero necesaria la enseñanza de los Derechos Humanos |
| 47. No veo necesario afrontar los deberes y las cuestiones éticas de la profesión docente |
| 48. Es una pérdida de tiempo la educación para la sostenibilidad |
| 53. No creo necesario el uso habitual de recursos TIC y apps con fines pedagógicos |
| 60. No es asunto mío que el alumnado adopte pensamientos y decisiones por él mismo |

Como se puede observar en la siguiente Tabla (Tabla 24), en la que se muestran diferentes descriptivos, vemos como la moda para cada uno de los diferentes ítems es, en todos ellos: Valor 1. Debemos tener en cuenta que todos los ítems están formulados de manera negativa.

Tabla 24. Estadísticos Dimensión Creencias-convicciones del profesorado

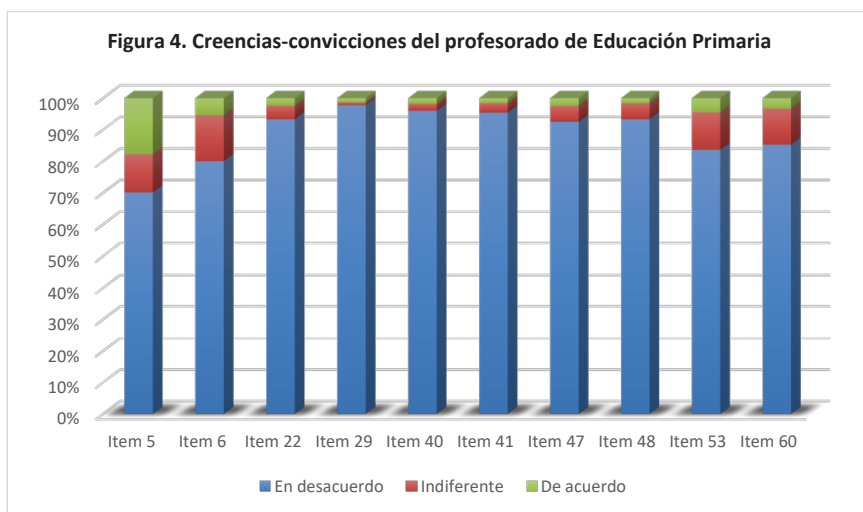
| | | 5. | 6. | 22. | 29. | 40. | 41. | 47. | 48. | 53. | 60. |
|------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| N | Válido | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 |
| | Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Media | | 2,09 | 1,70 | 1,37 | 1,16 | 1,17 | 1,16 | 1,34 | 1,26 | 1,63 | 1,56 |
| Moda | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Desv. Desviación | | 1,196 | ,986 | ,717 | ,548 | ,573 | ,581 | ,734 | ,666 | ,883 | ,894 |
| Varianza | | 1,430 | ,972 | ,515 | ,300 | ,329 | ,338 | ,539 | ,444 | ,780 | ,799 |

Fuente: SPSS 27

4.2.1.1.- Análisis de los datos

Al analizar los datos referentes a las Creencias-convicciones del profesorado de Educación Primaria vemos como existe mucha homogeneidad en las respuestas a todos los ítems. En todos ellos, excepto en el 5, el 6, el 53 y el 60, las respuestas de los docentes coinciden en el *De acuerdo* en más del 90% de los casos. Los ítems 5, 6, 53 y 60, también, tienen un porcentaje de respuestas *De acuerdo* muy alto. El ítem 5 superior al 70% y los ítems 6, 53 y 60 por encima del 80%. Por ello, existe un gran acuerdo entre todo el profesorado investigado en que “Están preparados para resolver o gestionar

los conflictos en el aula o en el centro” (70,1%); “Conocen técnicas novedosas de evaluación para conocer los aprendizajes del alumnado” (80,1%); “Organizan a los estudiantes para que trabajen en grupo” (93,3%); “Es su función observar e interpretar adecuadamente las posibles conductas de riesgo de los estudiantes” (97,8%); “Es su función promover en los estudiantes los valores de la ética civil: la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la tolerancia, la responsabilidad y la paz” (96%); “Consideran necesaria la enseñanza de los Derechos Humanos” (95,4%); “Ven necesario afrontar los deberes y las cuestiones éticas de la profesión docente” (92,5%); “Ven necesario la educación para la sostenibilidad” (93,3%); “Creen necesario el uso habitual de recursos TIC y las apps con fines pedagógicos” (83,6%); y “Es asunto suyo que el alumnado adopte pensamientos y decisiones por él mismo” (84,4%). Los únicos datos que se salen un poco de la norma son: el porcentaje de *Indiferentes* (12,1%) y de *Desacuerdos* (17,8%) en cuanto a si están preparados para resolver o gestionar los conflictos en el aula o en el centro; y el porcentaje de *Indiferentes* (11,9% y 11,3%, respectivamente) a utilizar habitualmente los recursos TICs y las apps con fines pedagógicos y si es asunto suyo que el alumnado adopte pensamientos y decisiones por él mismo (Figura 4).



Fuente: Elaboración propia

4.2.1.2.- Comentario y discusión de los resultados

A la hora de abordar el comentario y discusión de los resultados obtenidos en el Factor Creencias-convicciones del Profesorado de Educación Primaria podríamos dividir los resultados en dos bloques claramente diferenciados. Por un lado, aquellos que hacen referencia a las creencias-convicciones de

carácter pedagógico y, por otro lado, aquellos resultados que tratan cuestiones más cercanas al aspecto moral de la educación.

En términos generales, las respuestas del profesorado participante en esta investigación en torno a las cuestiones pedagógicas siguen una misma tendencia, aunque con algunos matices interesantes. Por ejemplo, el **ítem 5**, que pregunta acerca de la preparación de los propios docentes para dar respuesta a los conflictos del aula, nos muestra como un 17,8% de ellos tiene la creencia de que no se siente preparado, junto con un 12,1% que se muestra indiferente. Estos resultados refuerzan la idea que recoge el Informe elaborado por Marchesi y Díaz (2008), *Las emociones y valores del profesorado*, cuando los docentes valoran que “Mantener el orden en clase” es uno de los 3 problemas más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje y su tercer mayor defecto como docente (9,6%). También el Informe TALIS (2018) redundante en esta misma percepción. Cerca del 20% de los docentes españoles y valencianos afirman tener necesidad de formación para la gestión del aula. Los datos de Cantabria muestran también ciertas similitudes. Un tercio de los docentes de esta Comunidad han asistido a formación continua sobre resolución de conflictos y, otro tercio, ha solicitado esta formación, aunque aún no la ha recibido (García-Ruíz y Castro, 2012). Estos datos demuestran la necesidad y la creencia de no estar totalmente preparados para hacer frente a esta realidad. En porcentajes ligeramente inferiores se muestran los docentes a nivel internacional. El 59% cree controlar los comportamientos conflictivos en el aula; y el 61% cree conseguir que los alumnos obedezcan sus normas de clase (OECD, 2017d). Estos porcentajes se mejoraron en el último Informe TALIS (2019), en el que la creencia del profesorado respecto a si eran capaces de controlar las conductas disruptivas aumentaba hasta un 85%; y la creencia de que eran capaces de calmar a los alumnos conflictivos era de un 83%. Datos ligeramente superiores a los de nuestro estudio. Sobre el **ítem 6**, que plantea la necesidad de conocer nuevas técnicas de evaluación, también observamos resultados similares. El 80,1% de los docentes cree necesitar técnicas novedosas de evaluación para hacer frente a la gran diversidad de estilos de aprendizaje, de capacidades y de ritmos de los alumnos actuales. Nuevamente el Informe TALIS (2018) destaca las prácticas de evaluación como una de las mayores demandas de formación del propio profesorado (en torno al 15% tanto en España como en la Comunidad Valenciana). Esto nos ayuda a comprender la importancia de la evaluación como proceso de aprendizaje y no de certificación, exclusión, con todas las dificultades, controversias y tensiones que esto genera (Santos Guerra, 2003; Sanmartí, 2007; Álvarez, 2008). De nuevo los datos de la Comunidad cántabra confirman esta realidad. En torno a un 35% de los docentes de Educación Infantil y de Educación Primaria se han formado o han solicitado esta formación (García-Ruíz y Castro, 2012), lo que demuestra la creencia de la necesidad de una mayor formación en este sentido.

Acerca de la creencia sobre los beneficios del trabajo en equipo, **ítem 22**, observamos una tendencia compartida. El 93,3% del profesorado admite su importancia. La sociedad actual demanda de ciudadanos capaces de afrontar tareas compartidas, en un mundo cada vez más global y más interconectado, lo que supone la convicción cada vez más profunda y arraigada de la necesidad de formar a nuestros estudiantes en esta competencia. El Informe *Teaching in Focus, n° 18. ¿Cómo enseñan los profesores? Reflexiones de profesores y alumnos* (OECD, 2017c) nos muestra una realidad curiosa en torno al trabajo en equipo de los alumnos. El 90% de los docentes afirma que lo lleva a cabo dentro de sus metodologías de enseñanza, mientras que solo el 59% de los alumnos admite esta realidad. Estos datos pueden llevarnos a una reflexión sobre si los docentes suelen contestar a los Cuestionarios-escala desde una visión demasiado positiva de su quehacer profesional. En la línea de entender al docente como un educador, como algo más que un transmisor de conocimientos, gira el **ítem 29**. Este ítem pregunta acerca de la creencia sobre si el docente debe preocuparse o no por detectar, entre el alumnado, las posibles conductas de riesgo (adicciones, maltrato, ...). Se observa una rotunda unanimidad entre el profesorado investigado. El 97,8% cree que esta dentro de sus competencias como docente. Aunque observamos en algunos informes como no siempre les resulta sencillo. El mayor defecto que los propios docentes perciben de sí mismos (Marchesi y Díaz, 2008) es “Comprender a los alumnos más difíciles” (57,4%). El último ítem que recoge cuestiones pedagógicas, es el **ítem 53**. Esta pregunta acerca de las creencias del profesorado sobre la necesidad de utilizar las TIC como recurso didáctico. Aunque observamos un porcentaje muy alto de docentes que creen necesario su uso (83,6%), vemos también como casi un 12% lo ve con indiferencia y un 5% lo descarta. A nadie se le escapa que vivimos en una sociedad digital, que nuestros estudiantes tienen unas competencias distintas a sus docentes en este sentido y que, posiblemente, este porcentaje de indiferentes y de docentes que las descartan tenga mucho que ver con la edad y con el dominio de estas nuevas herramientas metodológicas. Un estudio sobre la credibilidad de los docentes analizada desde el punto de vista de los alumnos, afirma que estos últimos conceden mayor credibilidad y competencia a los docentes que utilizan regularmente las TIC como herramienta didáctica (Froment, Bohórquez García-González, 2019). Un estudio en la Comunidad de Madrid confirma nuestra creencia de que este porcentaje de docentes que se muestran indiferentes o que descartan el uso de las TICs, normalmente es por carencias formativas y de dominio de la herramienta. Afirman que existe una brecha digital en el 43,3% de los docentes, donde los alumnos son “nativos digitales” y los maestros “inmigrantes digitales.” En este profesorado, afirman, existe “falta de seguridad e insuficiente competencia en el dominio de las TIC, [...], tanto desde el punto de vista tecnológico como pedagógico” (Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, 2016, p. 99).

En cuanto a los resultados de las cuestiones más cercanas al aspecto moral de la educación también encontramos la creencia generalizada de su importancia, con algún ligero matiz. Los **ítems 40, 41, 48 y 60** hacen referencia a la creencia sobre si la educación debe educar en valores. Estos ítems plantean si se debe educar en los valores de la ética civil (**ítem 40**), en los Derechos Humanos (ítem 41) y en un valor emergente y actual como el de la Sostenibilidad (**ítem 48**). De nuevo encontramos unos resultados rotundos (por encima del 90% en todos los ítems). Esta tendencia coincide con la importancia otorgada en el ámbito educativo a estos valores, como se puede observar en investigaciones recientes de los profesores Sanz y Serrano (2019) y Sanz, Escámez y Peris-Cancio (2018). Estos resultados coinciden con las afirmaciones de Hargreaves (2003), Nussbaum (2011), ..., que mantienen que la educación para la democracia, para la ciudadanía y para los valores de la ética civil es un mandato moral para los docentes. Las escuelas deben convertirse en “laboratorios de democracia” (Beaudoin, 2013, p. 48), donde los alumnos tengan la oportunidad de experimentar y vivir los valores y principios de la democracia. Por el contrario, el **ítem 60**, se centra en la creencia de si el docente debe potenciar el pensamiento autónomo y crítico entre sus alumnos. Pese al alto porcentaje de respuesta afirmativa (84,4%), vemos que es el porcentaje más bajo de este bloque. Estos datos coinciden con los del Informe de la OECD (2016) *Creencias y prácticas pedagógicas*, donde el 84% de los docentes afirman que los procesos de reflexión de los alumnos son más importantes que el aprendizaje de los contenidos curriculares. Curiosamente, la formación para la democracia y para la ciudadanía que antes se reclamaba con porcentajes muy altos no se ve refrendada de igual modo en este ítem. El último de los ítems, **ítem 47**, hace referencia a la convicción de si el docente debe ser un profesional ético. El 96% de los docentes creen que la docencia es una profesión ética, que atañe a personas y que sus comportamientos influyen en su formación. Por ello, tienen la convicción de que sus acciones como docente deben responder a una serie de valores y principios éticos y que el objetivo último de la educación debe ser la formación de un ciudadano a la altura de su dignidad como ser humano.

Como comentario de conclusión, a modo de debate, podemos observar cómo los docentes en general, y en particular en esta investigación, tienen unas creencias-convicciones respecto a las competencias pedagógicas y axiológicas muy altas, es decir, se autoperceben con una alta autoeficacia profesional. El Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2020), en el Marco conceptual del Programa TALIS, asocia la autoeficacia docente a los resultados académicos, al interés y a la motivación de los estudiantes. Por ello, y si esto es real, se deberían correlacionar la alta autoeficacia de nuestros maestros con altos resultados académicos de nuestros alumnos (véase

resultados de las pruebas diagnóstico de la Comunidad Valenciana) y con una alta motivación por el aprendizaje. Esta correlación no se produce.

4.2.2.- Las Actitudes del profesorado de Educación Primaria

El segundo Factor sobre Actitudes del profesorado de Educación Primaria incluye diez ítems (Tabla 25).

Tabla 25. Dimensiones Actitudes del profesorado de Educación Primaria

| Actitudes del profesorado de Educación Primaria |
|---|
| 12. La formación de la libertad personal y el pensamiento crítico del alumnado no están en mis funciones como docente |
| 15. Reflexiono y me evalúo a partir de la propia práctica docente |
| 24. Me corresponde establecer las normas de funcionamiento y disciplina en el aula |
| 28. Me es difícil la relación con los compañeros, los alumnos y las familias de los alumnos/as |
| 34. No estoy comprometido con la gestión de la diversidad cultural y personal de los alumnos/as |
| 35. Estoy dispuesto a trabajar en equipo con otros profesores/as |
| 37. No me siento comprometido en la colaboración con el Equipo Directivo del Centro |
| 42. Respeto al alumno/a |
| 44. La diversidad cultural del alumnado distorsiona el funcionamiento del aula |
| 58. Mis comportamientos como docente son indiferentes para orientar las conductas del alumnado |

Como se puede observar en la siguiente Tabla (Tabla 26), en la que se muestran diferentes descriptivos, vemos como la moda para cada uno de los diferentes ítems: 12, 28, 34, 37, 44 y 58, es Valor 1, aunque, debemos tener en cuenta que todos estos ítems están formulados de manera negativa; los ítems: 15, 24, 35 y 42, Valor 5.

Tabla 26. Estadísticos Dimensión Actitudes del profesorado

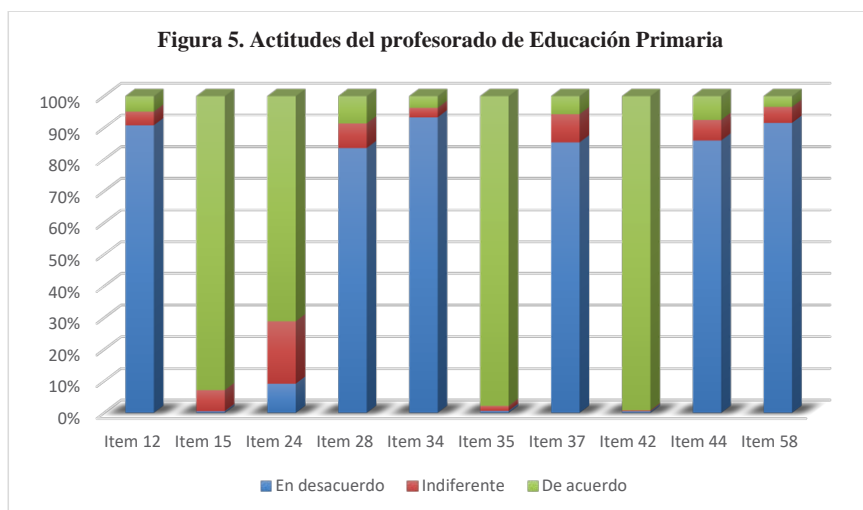
| | | 12. | 15. | 24. | 28. | 34. | 35. | 37. | 42. | 44. | 58. |
|------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| N | Válido | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 |
| | Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Media | | 1,40 | 4,52 | 3,99 | 1,64 | 1,34 | 4,82 | 1,52 | 4,94 | 1,60 | 1,42 |
| Moda | | 1 | 5 | 5 | 1 | 1 | 5 | 1 | 5 | 1 | 1 |
| Desv. Desviación | | ,883 | ,646 | 1,094 | 1,057 | ,770 | ,494 | ,940 | ,355 | 1,001 | ,945 |
| Varianza | | ,780 | ,418 | 1,197 | 1,118 | ,592 | ,244 | ,883 | ,126 | 1,003 | ,892 |

Fuente: SPSS 27

4.2.2.1.- Análisis de los datos

Los datos referentes a las actitudes del profesorado de Educación Primaria que ha participado en esta investigación también muestran una gran homogeneidad en el sentido de sus respuestas. En todos los ítems, excepto el ítem 24, coinciden en su respuesta más del 80% de los docentes. En el ítem 24, también coinciden en su respuesta el 71%. Por ello, existe un gran acuerdo entre todo el profesorado investigado en que: “La formación de la libertad personal y el pensamiento crítico del alumnado están entre sus funciones” (90,8%); “Reflexionan y se evalúan a partir de la propia práctica docente” (92,8%); “Establecen las normas de funcionamiento y disciplina en el aula” (71,1%); “No les es difícil

la relación con los compañeros, los alumnos y las familias de los alumnos/as” (83,6%); “Están comprometidos con la gestión de la diversidad cultural y personal de los alumnos/as” (93,3%); “Están dispuestos a trabajar en equipo con otros profesores/as (97,8%) y Colaboran con el Equipo directivo” (85,4%); “Respetan al alumno” (99,2%); y “Creen que la diversidad cultural del alumnado no distorsiona el funcionamiento del aula (86%) y que sus Comportamientos como docente influyen en la orientación de las conductas del alumnado” (88,9%). El único dato discordante es el porcentaje de *Indiferentes* (19,7%) que no tienen claro a quién corresponde establecer las normas de funcionamiento y disciplina en el aula (Figura 5).



Fuente: Elaboración propia

4.2.2.2.- Comentario y discusión de los resultados

Para comentar y discutir los resultados obtenidos en el Factor Actitudes del Profesorado de Educación Primaria vamos a dividir los resultados en tres bloques. Por un lado, un bloque que contiene aquellos ítems que hacen referencia a las actitudes de los docentes hacia los alumnos. Por otro lado, otro bloque que recoge los ítems de las actitudes de los docentes hacia la Comunidad Educativa y, por último, el tercer bloque los ítems de las actitudes de los docentes hacia ellos mismos.

En cuanto a las actitudes de los docentes hacia los alumnos vemos diferentes tendencias en función de los ítems. El primero de los ítems, **ítem 42**, de carácter muy general, mide las actitudes de los docentes hacia los alumnos en cuanto al respeto. De manera abrumadora, los docentes tienen una actitud de respeto absoluto hacia sus estudiantes (99,2%). No cabe duda, de que los docentes respetan

a sus alumnos, como parte fundamental de su quehacer profesional. Ese respeto hace que la preocupación por los alumnos sea la virtud más valorada por los docentes acerca de su trabajo (Marchesi y Díaz, 2008). En esa línea, el respeto entra dentro del conjunto de cualidades del “tacto pedagógico” que van Manen (2010) reconocía como necesarias para ejercer la docencia. Dos ítems, los **ítems 34 y 44**, evalúan las actitudes de los docentes hacia sus alumnos con diversidad cultural. La mayoría de los docentes tienen una excelente actitud de compromiso hacia la gestión de la diversidad cultural (93,3%), y también una mayoría muy significativa (86%) tiene una actitud abierta hacia su participación en el aula, no creyendo que distorsionen el funcionamiento normal de la clase. En ese sentido, los docentes investigados parecen haber adquirido lo que el profesor García-Llamas (2008, p. 100) reclama para conseguir aulas inclusivas: “actitudes de aceptación de la diversidad y de la experiencia necesaria para saber responder a la misma, así como la adquisición de un conjunto de estrategias de trabajo relacionadas con la organización, la planificación y la metodología que hagan factible la posesión de un amplio repertorio pedagógico que les capacite para afrontar el reto de la diversidad.” A pesar de estos buenos datos, a nivel nacional nos encontramos aún lejos de países como Finlandia y Singapur en cuanto a la percepción de una necesidad de desarrollo profesional para la enseñanza de la diversidad cultural. El 19% de docentes españoles afirman tener esta necesidad frente al 6% de los docentes de Finlandia y el 5% de los docentes singapurenses (OECD, 2019). Dentro de estas actitudes para organizar la gestión de la diversidad podemos encuadrar los **ítems 24 y 12**. Ante la actitud de dotar a los alumnos de cierta corresponsabilidad para establecer las normas de clase, el 71,1% afirma que es su responsabilidad como docente, no permitiendo a los alumnos que participen en estas decisiones. Por tanto, demuestran actitudes no democráticas en la gestión del aula. A nivel general, observamos como en los últimos años los docentes se han ido empoderando en torno a la capacidad para establecer las normas para un buen funcionamiento del aula. En 2017 (OECD, 2017d) un 52% de los docentes percibían su autoeficacia en este sentido y en 2019 (TALIS, 2019) este porcentaje aumentó sensiblemente (91%). Sin embargo, llama la atención que el profesorado afirme dedicar un 23% del tiempo escolar a mantener el orden en clase (OECD, 2017). Por el contrario, aunque parezca paradójico, ya que no cuentan con los alumnos para el establecimiento de las normas de clase, tienen una actitud muy favorable hacia la formación de la libertad personal y el pensamiento crítico de sus estudiantes (90,8%). Estos datos coinciden con los del Programa *Teaching in Focus*, n° 13. *Creencias y prácticas pedagógicas* (OECD, 2016) en el que los docentes afirman tener una actitud muy positiva hacia: la ayuda a los alumnos para emprender sus propias investigaciones (94% de los docentes); dar oportunidades a los estudiantes de resolver los problemas de clase con la guía y orientación del maestro (92% de los docentes); y valorar los procesos de reflexión por encima de los contenidos curriculares (84% de los docentes). En ese sentido, el 81% de

los maestros se sienten capacitados y tienen una actitud favorable hacia el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes (TALIS, 2019).

En cuanto a las actitudes de los docentes hacia los miembros de la Comunidad Educativa observamos una tendencia similar en todas las respuestas. Por un lado, la relación de los docentes hacia los compañeros, los alumnos y las familias, **ítem 28**, muestra una tendencia positiva (83,6%), aunque denota las tensiones que en muchas ocasiones se genera en estas relaciones (16,5%). Algunas veces, la mayor dificultad de los docentes radica en la relación con las familias, los compañeros y el equipo directivo. En esa línea, los datos de los docentes cántabros nos dan alguna pista. El 11% de los maestros de esta Comunidad Autónoma han recibido formación para la relación y la participación de las familias y el 40% la han solicitado y están a la espera de recibirla (García-Ruíz y Castro, 2012). Por otro lado, el informe de Marchesi y Díaz (2008) refleja las relaciones entre profesores, en términos similares, donde un 77,3% de los docentes las valoran como muy positivas. En cuanto a la relación con los compañeros, que se traduce en la actitud hacia el trabajo en equipo docente (**ítem 35**), vemos una actitud muy positiva (97,8%), al igual que en el informe de Marchesi y Díaz (2008), donde los docentes investigados miden su satisfacción por el trabajo en equipo con los compañeros en un 89,9%. A pesar de estos datos, los resultados de un estudio similar en la Comunidad de Madrid muestran como los docentes afirman tener carencias y dificultades para el trabajo en equipo con compañeros y para la puesta en funcionamiento de Proyectos de centro (Fernández-Díaz, Rodríguez-Mantilla y Fernández-Cruz, 2016). En otro nivel, la actitud de colaboración y compromiso con el equipo directivo (**ítem 37**) desciende un poco (85,4%), aunque se encuentra por encima de los datos del estudio de Álvarez (2008), que rondaba el 73%. En esa línea, muchos estudios denuncian la falta de compromiso y de colaboración de los docentes con los equipos directivos (Bolívar, 2019; Moral y Amores, 2014; Tejero y Fernández, 2007).

En el último de los bloques, el referente a las actitudes de los docentes hacia sí mismos, también se observa una tendencia muy positiva. El **ítem 15** mide la actitud reflexiva del docente hacia su quehacer profesional. El 92,8% afirma tener una actitud reflexiva sobre y en su práctica docente, lo que puede ayudarles a reconocer sus debilidades y fortalezas como profesional y, de esta manera, poder mejorar. En cuanto a sus actitudes hacia los comportamientos y conductas de los alumnos (**ítem 58**), también podemos ver como el 88,9% de los docentes tiene una preocupación por cuidar sus propios comportamientos, ya que son conscientes de que estos tienen un fuerte impacto entre los estudiantes (Hattie, 2017). En sentido radicalmente opuesto, el trabajo de Fernández-Díaz, Rodríguez-Mantilla y Fernández-Cruz (2016, p. 96) en la Comunidad de Madrid, señala como una de

las carencias de los docentes, reconocida por ellos mismos, el dar “ejemplo capaz de generar en el alumnado actitudes basadas en la interiorización de valores positivo, en vez de generar una cultura del miedo.”

Como comentario de conclusión, a modo de debate, podemos analizar como unas actitudes tan positivas hacia los alumnos, hacia la Comunidad Educativa –compañeros, equipos directivos y familias- y hacia uno mismo, generan tantas situaciones conflictivas en el aula y en el proceso educativo. Son muchas las investigaciones que nos plantean problemas de relación con los alumnos y que generan un alto malestar entre los propios docentes. Los equipos directivos señalan como un factor fundamental de “arquitectura resistente” (Moral y Amores, 2014) a sus propios compañeros de Claustro, que en algunos casos provocan situaciones de “micropolítica” dentro del propio centro. Y, por último, comienza a reivindicarse entre el colectivo docente el mal uso que hacen las familias del WhatsApp de clase, que provoca unas relaciones complicadas y tensas entre familias y entre familias y docentes. En cuanto a su relación con ellos mismos, muestran una actitud muy positiva hacia la práctica reflexiva, pero en otros foros y auditorios se quejan de la falta de tiempo para llevar a cabo tareas de reflexión acerca de su propio trabajo. Por tanto, son muchas las dudas que podemos encontrar tras estos resultados.

4.2.3.- Las Habilidades del profesorado de Educación Primaria

El tercer Factor sobre Habilidades del profesorado de Educación Primaria incluye diecisiete ítems (Tabla 27).

Tabla 27. Dimensiones Habilidades del profesorado de Educación Primaria

| Habilidades del profesorado de Educación Primaria |
|---|
| 18. Análisis críticamente los contenidos de las diferentes áreas |
| 25. Considero a mis estudiantes también como generadores de contenidos de aprendizaje |
| 26. Genero un ambiente en el que las diferencias personales y culturales son percibidas como enriquecimiento mutuo |
| 27. Observo e interpreto las emociones y/o sentimientos de los estudiantes |
| 30. Sé motivar a los alumnos/as para el aprendizaje |
| 31. Me siento responsable del aprendizaje del alumnado |
| 32. Busco formación permanente en las diferentes áreas que imparto |
| 33. Me implicó en los aspectos de innovación de la enseñanza |
| 36. Estoy dispuesto a adaptar los contenidos a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as |
| 38. Considero la dimensión educativa como tarea de mi labor docente |
| 43. Fomento la autoestima del alumnado |
| 46. Creo que la participación del alumnado en el centro escolar es un aprendizaje para la futura participación en la sociedad civil |
| 52. Asisto a iniciativas para la formación continua en aspectos metodológicos |
| 55. Coopero y trabajo en equipo con los compañeros para poner en marcha proyectos y programas del Centro |
| 56. Gestiono los conflictos según lo establecido en el Plan de Convivencia e Igualdad y los protocolos del RRI |
| 57. Preparo las actividades como profesor atendiendo a la diversidad de capacidades y culturas de los estudiantes |
| 59. Considero fundamental tener iniciativa como profesional de la docencia |

Como se puede observar en la siguiente Tabla (Tabla 28), en la que se muestran diferentes descriptivos, vemos como la moda para cada uno de los diferentes ítems es: Ítems: 18 y 30, Valor 4; Ítems: 25, 26, 27, 31, 32, 33, 36, 38, 43, 46, 52, 55, 56, 57 y 59, Valor 5.

Tabla 28. Estadísticos Dimensión Habilidades del profesorado

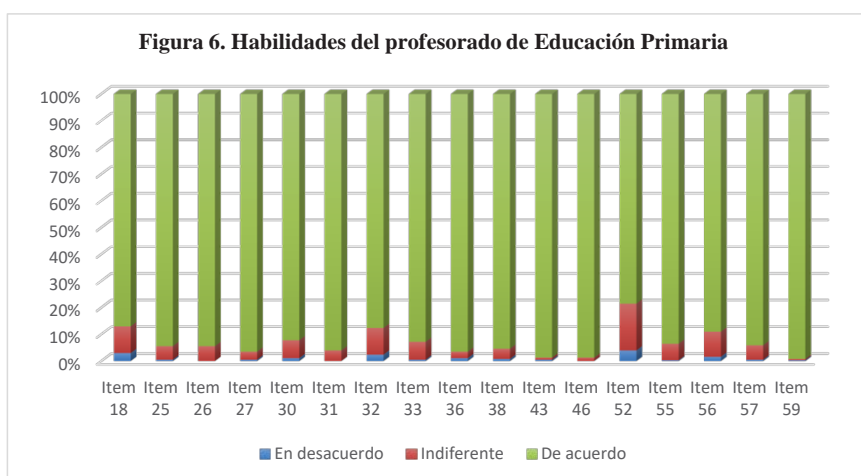
| | 18. | 25. | 26. | 27. | 30. | 31. | 32. | 33. | 36. | 38. | 43. | 46. | 52. | 55. | 56. | 57. | 59. |
|-------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| N Válido | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 |
| Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Media | 4,20 | 4,66 | 4,64 | 4,67 | 4,33 | 4,69 | 4,33 | 4,50 | 4,73 | 4,65 | 4,83 | 4,82 | 4,22 | 4,66 | 4,44 | 4,54 | 4,83 |
| Moda | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Desv. Desv. | ,767 | ,601 | ,588 | ,561 | ,675 | ,545 | ,776 | ,647 | ,587 | ,620 | ,470 | ,419 | ,904 | ,605 | ,742 | ,624 | ,430 |
| Varianza | ,589 | ,361 | ,346 | ,315 | ,456 | ,297 | ,602 | ,418 | ,345 | ,385 | ,221 | ,175 | ,817 | ,365 | ,550 | ,389 | ,185 |

Fuente: SPSS 27

4.2.3.1.- Análisis de los datos

Si se analizan los datos del Factor Habilidades del profesorado de Educación Primaria también se puede observar un alto grado de coincidencia entre los docentes que han participado en esta

investigación. De sus diecisiete ítems, todos excepto uno (ítem 52, con un porcentaje de *De acuerdo* del 78,4%), superan el porcentaje de *De acuerdo* en más de 87% de las respuestas. Con estos datos podemos asegurar que existe un alto acuerdo entre el profesorado investigado en que “Analizan críticamente los contenidos de las diferentes áreas” (87%); “Consideran a sus estudiantes como generadores de contenidos de aprendizaje” (94,4%); “Generan un ambiente en el que las diferencias personales y culturales son percibidas como enriquecimiento mutuo” (94,4%); “Observan e interpretan las emociones y/o sentimientos de los estudiantes (95,5%) y Saben motivar a los alumnos/as para el aprendizaje” (92,2%); “Se sienten responsables del aprendizaje del alumnado” (96%); “Buscan formación permanente en las diferentes áreas que imparten (87,6%) y Asisten a iniciativas para la formación continua en aspectos metodológicos” (78,4%); “Se implican en los aspectos de innovación de la enseñanza” (92,7%); “Están dispuestos a adaptar los contenidos a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as” (96,5%); “Consideran la dimensión educativa como tarea de su labor docente” (95,4%); “Fomentan la autoestima del alumnado” (98,6%); “Creen que la participación del alumnado en el centro escolar es un aprendizaje para la futura participación en la sociedad civil” (98,7%); “Cooperan y trabajan en equipo con los compañeros para poner en marcha proyectos y programas del Centro” (93,6%); “Gestionan los conflictos según lo establecido en el Plan de Convivencia e Igualdad y los protocolos del RRI” (88,9%); “Preparan las actividades como profesor atendiendo a la diversidad de capacidades y culturas de los estudiantes” (94%); y “Consideran fundamental tener iniciativa como profesional de la docencia” (99,2%). Sólo existe un dato llamativo. El porcentaje de *Indiferentes* (17,5%) del ítem 52: Asisten a iniciativas para la formación continua en aspectos metodológicos (Figura 6).



Fuente: Elaboración propia

4.2.3.2.- Comentario y discusión de los resultados

A la hora de abordar el comentario y discusión de los resultados obtenidos en el Factor Habilidades del Profesorado de Educación Primaria hemos optado por clasificar los ítems en dos bloques. Por un lado, las habilidades del docente para gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otro lado, las habilidades del docente para implementar una mejora en la calidad de la educación.

En cuanto a los resultados de los ítems que miden las habilidades de los docentes para gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje se puede observar una clara tendencia. Todos los ítems tienen una respuesta muy homogénea. Los docentes investigados afirman tener una alta habilidad (87%) para analizar críticamente los contenidos de las materias que enseñan (**ítem 18**). Además, el 94,4% de los docentes cree, también, tener la habilidad de hacer corresponsable del proceso educativo a sus estudiantes, convertirlos en generadores de aprendizaje (**ítem 25**). Estos datos coinciden con las reflexiones de docentes y alumnos. El 99% de los maestros consideran a sus estudiantes como generadores de aprendizaje, la opinión de los estudiantes, en este caso, lo acredita (96%) (OECD, 2017c). Además, el 94% les anima a realizar investigaciones propias e implementan metodologías donde los alumnos buscan solos las soluciones a los problemas (OECD, 2016). En ese sentido, también son capaces de generar ambientes de aprendizaje que atienda a las diferencias personales y culturales (94,4%) (**ítem 26**) (Hattie, 2017) y tienen una alta habilidad para la creación de climas de aprendizaje en el aula (Fernández-Díaz, Rodríguez-Mantilla y Fernández-Cruz, 2016). Es, por ello, que poseen la habilidad de adaptar los contenidos a los diferentes ritmos de aprendizajes (**ítem 36**) (96,5%) y de preparar las actividades en función de la diversidad de capacidades y de culturas (**ítem 57**) (94%). Estos datos contradicen los obtenidos en el estudio de Fernández-Díaz, Rodríguez-Mantilla y Fernández-Cruz (2016), en la Comunidad de Madrid, donde los docentes se perciben con una habilidad “Media” en la individualización de la enseñanza. Estos resultados coinciden con los del informe de Marchesi y Díaz (2008) donde los propios docentes destacan la preocupación por todos los estudiantes como la virtud más importante de un buen docente. Además, un 88,9% cree gestionar bien los conflictos siguiendo los protocolos establecidos en el centro (**ítem 56**). Asimismo, estos docentes poseen la habilidad de fomentar la participación de sus alumnos (**ítem 46**) en un porcentaje muy elevado (98,7%), lo que va en la línea de las propuestas de Beaudoin (2013) cuando reclama una escuela para cada estudiante. Contar con los estudiantes conlleva que sepan motivarlos (**ítem 30**) en un porcentaje similar (92,2%). Por último, según los resultados obtenidos estos docentes también tienen habilidades para trabajar el aspecto emocional, por un lado, observando e interpretando las emociones de sus alumnos (**ítem 27**) (96,5%) y, por otro, fomentando su autoestima (**ítem 43**) (98,6%). Estos datos van en la línea de la preocupación por el tema emocional del estudio

de García-Ruiz y Castro (2012), en el que el 42,4% de los docentes ya se habían formado en estas habilidades emocionales y el 32% ya había solicitado esta formación. Estos resultados concuerdan con la “Pedagogía sensible” por la que abogan Day y Gu (2012), aunque contradicen las investigaciones de Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006, p. 695) en las que concluyen que los docentes no se perciben “con una alta capacidad emocional.”

En lo referentes a las habilidades de los docentes para implementar medidas de mejora de la educación, también observamos la misma tendencia. Todos los docentes que han participado en esta investigación han realizado unas respuestas muy similares en todos los ítems. Afirman tener habilidades para el trabajo en equipo y para poner en marcha proyectos y programas del centro (**ítem 55**) en un porcentaje del 93,6%. Todo esto va en la línea de la formación de redes de aprendizaje (Day, 2011), en las que se potencia el intercambio de experiencias y de conocimientos para implementar una educación de calidad. Además, en esa misma línea, los **ítems 33 y 59** demuestran que son capaces de innovar (92,7%) y de tener iniciativa como profesional de la educación (99,2%). Estos resultados contradicen los del informe de Marchesi y Díaz (2008) donde los propios docentes afirman que hacer cosas nuevas es el segundo de los principales defectos de un buen docente. En esa capacidad de innovación y de mejora también tiene cabida la formación. Así, el 87,6% y el 78,4% de los docentes participantes buscan nuevos conocimientos y aprendizajes tanto disciplinares (**ítem 32**) como metodológicos (**ítem 52**). Los datos obtenidos en el estudio son muy superiores a los de la media nacional, que se encuentra en un 32% sobre aspectos curriculares y en un 58% en aspectos pedagógicos. También está muy por encima de la media de países como Finlandia, 31% y 51%, respectivamente o Japón con un 48% y 87%, respectivamente (OECD, 2017). Este hecho nos hace dudar de la veracidad de las respuestas obtenidas, que en algunas ocasiones parecen más cercanas a un deseo o una visión idílica que a la realidad. Estos resultados coinciden con los del informe de Marchesi y Díaz (2008) donde los propios docentes destacan la formación como una de las 5 virtudes de un buen docente. Por último, dentro de sus habilidades destaca la capacidad de responsabilizarse por el aprendizaje de sus estudiantes (**ítem 31**) (96%) y de atender a las cuestiones educativas – formación moral, emocional, actitudinal,...- de los alumnos (**ítem 38**) (95,4%) y no solo a los aspectos más epistémicos. De ahí, que el 83% de los docentes participantes en el Programa *Teaching in Focus*, nº 13. *Creencias y prácticas pedagógicas* (OECD, 2016), le den más importancia a la reflexión y formación personal que a los contenidos curriculares. Además, el 81% del profesorado afirma ayudar a los alumnos a valorar su aprendizaje (TALIS, 2019).

Como comentario de conclusión, a modo de debate, encontramos, de nuevo, resultados muy elevados en todos los ítems que hacen referencia a las habilidades del profesorado de Educación Primaria. En muchos casos, como hemos ido constatando, estos resultados son superiores a los de la media de los países más punteros y con mejor desempeño educativo del mundo, lo que nos hace pensar que en muchas ocasiones los docentes se perciben por encima de su nivel real. Además, muestran habilidades muy altas en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la implementación de la innovación educativa, por lo que nos preguntamos por qué los resultados académicos de nuestros alumnos no están al mismo nivel y por qué el proceso educativo, en muchas escuelas y con muchos docentes, ha cambiado tan poco.

4.2.4.- Las Normas subjetivas del profesorado de Educación Primaria

El cuarto Factor sobre Normas subjetivas del profesorado de Educación Primaria incluye siete ítems (Tabla 29).

Tabla 29. Dimensiones Normas subjetivas del profesorado de Educación Primaria

| Normas subjetivas del profesorado de Educación Primaria | |
|---|--|
| 10. | Las características psicoevolutivas y del desarrollo de su identidad del alumnado son necesarias en el proceso educativo |
| 11. | Mis compañeros creen que es necesario como docente atender a las diferencias en los ritmos de aprendizaje |
| 13. | Soy consciente de que la convivencia en el centro y en sus aulas reflejan las tensiones sociales |
| 20. | Las habilidades para conducir el diálogo de los estudiantes en el aula son una necesidad docente |
| 21. | Gestionar adecuadamente el tiempo y los recursos del aula mejoran los resultados académicos |
| 39. | La democracia es un valor que hay que salvaguardar |
| 45. | Rechazo los prejuicios, el racismo y la discriminación |

Como se puede observar en la siguiente Tabla (Tabla 30), en la que se muestran diferentes descriptivos, vemos como la moda para cada uno de los diferentes ítems es: Ítem: 21, Valor 4; Ítems: 10, 11, 13, 20, 39 y 45, Valor 5.

Tabla 30. Estadísticos Dimensión Normas subjetivas del profesorado

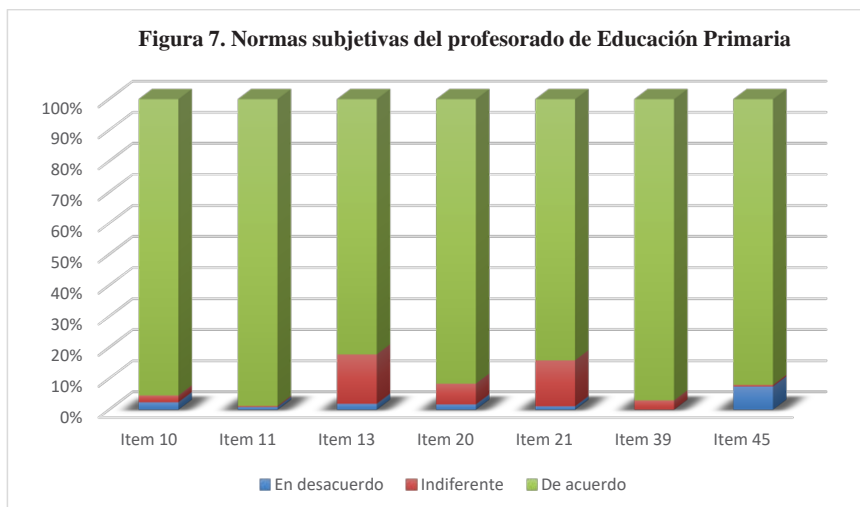
| | | 10. | 11. | 13. | 20. | 21. | 39. | 45. |
|------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| N | Válido | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 |
| | Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Media | | 4,70 | 4,88 | 4,23 | 4,37 | 4,11 | 4,81 | 4,66 |
| Moda | | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| Desv. Desviación | | ,706 | ,416 | ,812 | ,718 | ,676 | ,460 | 1,046 |
| Varianza | | ,499 | ,173 | ,660 | ,516 | ,456 | ,211 | 1,095 |

Fuente: SPSS 27

4.2.4.1.- Análisis de los datos

Los datos que arroja el Factor Normas subjetivas del profesorado también muestra un acuerdo significativo entre los docentes a la hora de responder a todos sus ítems. Todos ellos coinciden mayoritariamente en que “Es necesario conocer las características psicoevolutivas y del desarrollo de su identidad del alumnado” (95,4%); “Que es necesario como docente atender a las diferencias en los ritmos de aprendizaje” (89,9%); “Son conscientes de que la convivencia en el centro y en sus aulas reflejan las tensiones sociales” (82,2%); “Son necesarias las habilidades para conducir el diálogo de los estudiantes en el aula” (91,6%); “Es importante gestionar adecuadamente el tiempo y los recursos del aula” (84,1%); “Consideran la democracia como un valor que hay que salvaguardar” (97%); y “Rechazan los prejuicios, el racismo y la discriminación” (92%). Solo llama la atención el alto grado

de *Indiferentes* en los ítems 13 –“Son conscientes de que la convivencia en el centro y en sus aulas reflejan las tensiones sociales”- y 21 –“Gestionan adecuadamente el tiempo y los recursos del aula”- (15,9% y 14,8% respectivamente) (Figura 7).



Fuente: Elaboración propia

4.2.4.2.- Comentario y discusión de los resultados

A la hora de abordar el comentario y discusión de los resultados obtenidos en el Factor Normas subjetivas del Profesorado de Educación Primaria podríamos dividir los resultados, en función de la temática de los ítems, en dos bloques. Por un lado, aquellos que hacen referencia a las normas subjetivas en lo referente a cuestiones didácticas y, por otro lado, todos aquellos ítems o resultados que tratan cuestiones más personales y/o axiológicas.

En lo referente a las normas subjetivas en cuestiones didácticas debemos plantearnos qué aspectos o actuaciones espera la sociedad del maestro de Primaria como docente. En términos generales las respuestas de los docentes, en este sentido, siguen una misma tendencia en todos los casos. Los **ítems 11, 21, 10 y 20** hacen referencia a lo que los docentes perciben que la sociedad espera de ellos en referencia a la gestión del aula y de los alumnos. Casi el 90% de los docentes piensa que la sociedad espera de ellos que atiendan a los diferentes ritmos de aprendizaje de sus alumnos, es decir, que personalice la educación. Este porcentaje no concuerda con el resultado del estudio de Fernández-Díaz, Rodríguez-Mantilla y Fernández-Cruz (2016), en la Comunidad de Madrid. En este estudio el

porcentaje es sensiblemente inferior, en torno al 50%. Del mismo modo, para poder atender los diferentes ritmos de aprendizaje es necesario que gestionen adecuadamente el tiempo y los recursos de aula (84,1%). Con estos resultados podemos afirmar que los docentes, en un porcentaje muy alto, tienen la percepción de que la sociedad espera de ellos que gestionen adecuadamente el aprendizaje de los estudiantes y que para ello deban adaptar los tiempos y los recursos. Asimismo, el 95,4% de ellos piensa que esta personalización se debe hacer atendiendo a las características psicoevolutivas y del desarrollo identitario de los alumnos y siempre a través de una actitud de diálogo. Adaptan la enseñanza al ritmo de los estudiantes, gestionan los tiempos de clase en función de las actividades que proponen y regulan el uso de los diferentes recursos disponibles. Todo ello, dando la palabra a los alumnos, formulando preguntas y favoreciendo el diálogo y la comunicación (Rudduck y Flutter, 2007).

En cuanto a las normas subjetivas en cuestiones personales y/o ideológicas también observamos una misma tendencia en las respuestas a todos estos ítems. En este bloque los **ítems 45, 39 y 13** hacen referencia a lo que los docentes perciben que la sociedad espera de ellos en referencia a su valor personal y humano. Por un lado, el 92% de los docentes piensa que la sociedad espera de ellos que actúen sin prejuicios, sin conductas racistas ni discriminatorias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos resultados son similares a los proporcionados por el Informe TALIS (2018) que nos habla de porcentajes cercanos al 85%, tanto a nivel nacional como al de Comunidad Autónoma de Valencia, en la necesidad de enseñar a los estudiantes a afrontar la discriminación social y a adoptar prácticas inclusivas dentro del curriculum (Torres-Santomé, 2011). En ese sentido, al igual que en la sociedad en general, la escuela sigue la tendencia generalizada entre toda la población de respetar la dignidad de todas las personas, sin tener en cuenta sus características sociales, económicas, culturales y/o étnicas. Esta realidad está totalmente arraigada en una sociedad y en una escuela de un país democrático como es el nuestro. En esa misma línea, los docentes investigados (97%) perciben la exigencia social de la propia sociedad de salvaguardar, a través de su docencia y de la gestión de sus clases y de sus alumnos, el valor de la democracia. El desarrollo del valor democracia a través del desarrollo de las capacidades para una vida democrática vigorosa (Yurén, 2014). Por último, todo ello deben hacerlo siendo conscientes de que las vivencias del centro, entre alumnos, alumnos y profesores, entre profesores y entre profesores y familias son un microcosmos de las tensiones sociales que se viven en la sociedad en general. Comprender esta realidad y actuar conforme a ella también es vivida como una demanda de la sociedad hacia su quehacer profesional en un 82,2%. Es cierto que casi un 20% no percibe esta demanda de la sociedad de igual manera. En ese sentido, es interesante la propuesta del Gobierno Británico, en 2003, donde apostaban por una iniciativa titulada:

“Every child matters” (Cada niño importa), y afirmaban que las buenas experiencias educativas marcan la diferencia y el papel que desempeña cada docente en cuanto a la educación para la ciudadanía es fundamental.

Como comentario de conclusión, a modo de debate, podemos observar cómo los docentes que han participado en esta investigación, en este sentido, tienen interiorizado unas altas expectativas de lo que la sociedad espera de ellos. Tanto en cuestiones didácticas como en cuestiones más personales e ideológicas encontramos una misma tendencia a reconocer la unicidad y la dignidad de todos y cada uno de nuestros estudiantes. Esto se demuestra en las respuestas que abogan por personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los diferentes ritmos y/o capacidades. Pero estas normas subjetivas que vemos plenamente interiorizadas en las creencias de los docentes no siempre cristalizan en conductas y prácticas de educación personalizada. Los diferentes Informes, tanto nacionales como internacionales (TALIS, 2018) ponen de manifiesto que la metodología más utilizada continúa siendo la clase magistral y el uso del libro de texto. Realmente esta metodología no permite personalizar la educación. Es cierto que el uso de proyectos, contratos, rincones, ..., cada vez tienen más acogida y seguimiento, pero estamos lejos de los porcentajes obtenidos en este estudio. Por otro lado, en cuanto a la no discriminación, igual dignidad, fomento del valor democracia, ..., aún podemos observar como el propio Sistema Educativo favorece la creación y consolidación de guetos en algunas zonas y escuelas, lo cual no ayuda a que los docentes puedan desarrollar plenamente estas demandas de la sociedad que tan interiorizadas están entre nuestros docentes.

4.2.5.- Las Intenciones de conducta del profesorado de Educación Primaria

El quinto Factor sobre Intenciones de conducta del profesorado de Educación Primaria incluye cinco ítems (Tabla 31).

Tabla 31. Dimensiones Intenciones de conducta del profesorado de Educación Primaria

| Intenciones de conducta del profesorado de Educación Primaria | |
|---|---|
| 9. | Son innecesarios los planes y programas específicos de la Comunidad Valenciana (PAT, Compensatoria, ...) que el Centro tiene en funcionamiento para evitar el fracaso escolar |
| 16. | No tengo habilidades para argumentar y debatir |
| 19. | No pierdo el tiempo en analizar críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad |
| 23. | No sé anticiparme a los problemas de aprendizaje y prevenirlos |
| 51. | La evaluación del aprendizaje de los alumnos tiene que ser igual para todos |

Como se puede observar en la siguiente Tabla (Tabla 32), en la que se muestran diferentes descriptivos, vemos como la moda para cada uno de los diferentes ítems es, en todos ellos: Valor 1. Debemos tener en cuenta que todos los ítems están formulados de manera negativa.

Tabla 32. Estadísticos Dimensión Intenciones de conducta del profesorado

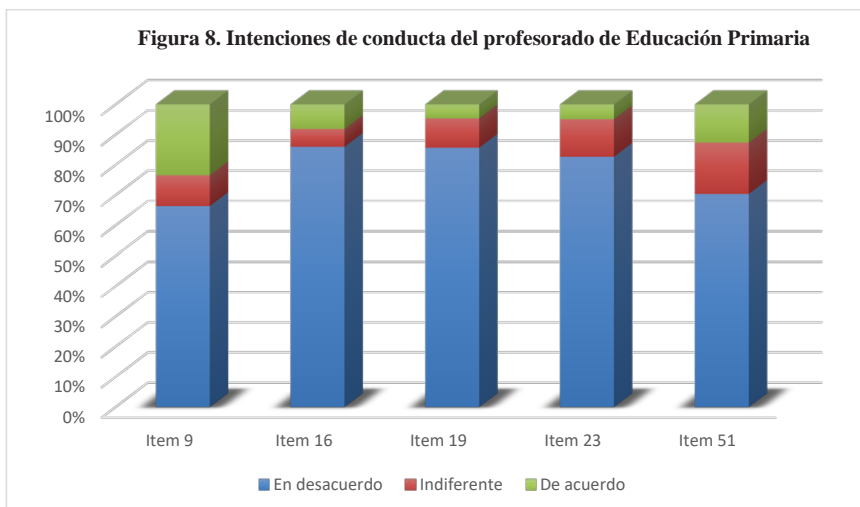
| | | 9. | 16. | 19. | 23. | 51. |
|------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| N | Válido | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 |
| | Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Media | | 2,19 | 1,63 | 1,59 | 1,78 | 2,02 |
| Moda | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Desv. Desviación | | 1,474 | ,985 | ,872 | ,883 | 1,226 |
| Varianza | | 2,173 | ,969 | ,761 | ,780 | 1,502 |

Fuente: SPSS 27

4.2.5.1.- Análisis de los datos

En cuanto a las Intenciones de conducta del profesorado de Educación Primaria observamos entre sus respuestas mayor variabilidad. Pese a existir coincidencia en un alto porcentaje en el sentido de sus respuestas, encontramos un mayor porcentaje en las respuestas a otras alternativas. Los docentes “Consideran necesarios los planes y programas específicos de la Comunidad Valenciana (PAT, Compensatoria, ...) que el Centro tiene en funcionamiento para evitar el fracaso escolar,” en un 66,4%, contestando todo lo contrario un 23,4% de los docentes. En cuanto a si “Tienen habilidades para argumentar y debatir,” el 86% responde de manera positiva, al igual que a “Dedicar tiempo en analizar críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad.” En un porcentaje similar, los profesores afirman que “Saben anticiparse a los problemas de aprendizaje y prevenirlos” (82,7%). Por último, ante la pregunta de si “La evaluación del aprendizaje de los alumnos tiene que ser igual

para todos,” los docentes responden que no debe ser igual en un 70,4%, un 17% se muestra indiferente, mientras que un 12,6% afirma que debe ser igual para todos.



4.2.5.2.- Comentario y discusión de los resultados

Para comentar y discutir los resultados obtenidos en el Factor Intenciones de conducta del Profesorado de Educación Primaria tenemos que responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo piensa actuar el docente en cada caso? y/o ¿Qué pensamientos mueven su conducta? En términos generales, este bloque reúne los porcentajes más bajos en las respuestas de los docentes y, por tanto, es el que más variabilidad de respuestas presenta.

Los **ítems 9, 16, 19, 23 y 51** son los que configuran este bloque y los que nos explican cuáles son aquellos aspectos y principios que mueven la actuación del profesorado de Educación Primaria estudiado. El primero de los ítems (**ítem 19**) analiza si los docentes dedican parte de su tiempo a analizar críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad, es decir, si tienen la intención de conocer cómo funciona la sociedad desde un punto de vista reflexivo y crítico. A este ítem contestan positivamente el 85,7% de los docentes que participan en esta investigación. El objeto de analizar de manera crítica la realidad es lo que les lleva a anticiparse a los posibles problemas de aprendizaje y prevenirlos (**ítem 23**). En ese sentido, la intención mayoritaria de los docentes de este estudio (82,7%) es la de actuar previamente a que aparezcan los problemas de aprendizaje, para de

esta manera poder poner en funcionamiento todas las medidas posibles para su solución. Se trata de unos docentes atentos a la realidad social y a la realidad educativa, con una mirada crítica y reflexiva, para favorecer una intervención adecuada a las problemáticas asociadas al proceso educativo. Además, continuando con esa intención de favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes, nuestros docentes analizados afirman, en un 66,4%, que tienen en cuenta para sus decisiones pedagógicas y didácticas los diferentes planes y programas específicos de la Comunidad Valenciana para evitar el fracaso escolar (**ítem 9**). Es cierto que es el porcentaje más bajo de todos los presentados. Esta realidad, tal vez, tenga alguna relación con la idea de que cada docente debe hacer frente a su realidad escolar con sus propios conocimientos y medios y que los planes y los programas generales se quedan en una especie de limbo legal que no atiende a la realidad. El profesor Rudduck (1991, p. 31) lo explica en los siguientes términos: “la educación se encuentra entre las últimas vocaciones en las que aún es legítimo trabajar solo en un espacio protegido contra invasores.” Todo este intento por erradicar el fracaso escolar tiene sus consecuencias en las intenciones dirigidas al proceso de evaluación. Es interesante analizar las intenciones de los docentes frente a la evaluación y observar si se decantan más por la igualdad o por la equidad a la hora de la toma de decisiones. Ante la pregunta de si la evaluación debe ser igual para todos (**ítem 51**), el 70,4% nos dice que no, por lo que su intención es actuar desde la equidad y, no tanto, desde la igualdad. A pesar de ello, nos encontramos con un grupo de docentes (29,6%) que o se decantan por la igualdad o no han reflexionado suficientemente sobre estos temas y se muestran indiferentes. Un dato a tener en cuenta es que el 80% del profesado afirma utilizar diferentes estrategias de evaluación para conocer el nivel de desarrollo de sus estudiantes (TALIS, 2019). Lo que sería interesante es contrastar este dato con la opinión de los alumnos. La evaluación es para muchos uno de los momentos clave dentro del proceso educativo y precisa de una mirada ética (Sanz, 2019) que se rija por el Principio de Justicia. Tratar a todos por igual no significa ser con todos igual de justos (Fullan, 2002). Aunque, tal y como nos muestran los datos del Informe TALIS (2018), esta es una cuestión que preocupa y ocupa a los docentes. En torno al 15% de los docentes españoles y valencianos demandan más formación sobre temas relativos a la evaluación. En ese sentido, en el estudio realizado por Fernández-Díaz, Rodríguez-Mantilla y Fernández-Cruz (2016) observamos como los docentes de la Comunidad de Madrid actúan de manera coherente y justa en la evaluación o, al menos, esa es la autopercepción que ellos mismos tienen. El último ítem (**ítem 16**) nos habla acerca de las intenciones de los docentes de actuar con los alumnos favoreciendo la argumentación y la discusión a la hora de tratar los distintos temas. El 86% de nuestros docentes tienen una clara intención de favorecer la argumentación y el debate entre sus estudiantes y de hacerlo mediante su propio ejemplo.

Como comentario de conclusión, a modo de debate, puede parecernos curioso e interesante comprobar cómo es en ese Factor donde encontramos las respuestas porcentualmente más bajas de todo el Cuestionario-escala, a pesar de ser altas. Este hecho, tal vez, debería hacernos replantear la validez del modelo de la Acción Planificada a la hora de predecir las conductas del profesorado de Educación Primaria. Como hemos ido observando se han ido repitiendo en cada Factor –Creencias-convicciones, Actitudes, Habilidades, Normas subjetivas- porcentajes muy altos en todos los ítems y estos porcentajes no se correlacionan directamente con los obtenidos en el Factor Intenciones de conducta. Esto parece indicar que es mucho más sencillo asumir un discurso “políticamente correcto” de lo que se debe hacer, pero que es más complicado cuando las preguntas te comprometen directamente. Claro ejemplo de ello es que cuando la pregunta está planteada como Creencia, Habilidad o Norma subjetiva el porcentaje aumenta. En cuanto a Analizar los contenidos de manera crítica, cuando se mide como Habilidad, el 87% responde afirmativamente, cuando se mide como Intención de conducta baja a 85,7%. Atender a los Programas del Centro como Habilidad, responden afirmativamente el 93,6%, como Intención de conducta, el 66,4%. Habilidades para el diálogo como Habilidad, responden afirmativamente el 91,6%, como Intención de conducta, el 86%. O, por último, el tema de la evaluación como Creencia-convicción, responden afirmativamente el 80,1%, como Intención de conducta, el 70,4%.

4.2.6.- Las Conductas del profesorado de Educación Primaria

El sexto y último Factor sobre Conductas del profesorado de Educación Primaria incluye once ítems (Tabla 33).

Tabla 33. Dimensiones Conductas del profesorado de Educación Primaria

| Conductas del profesorado de Educación Primaria | |
|---|---|
| 1. | Domino los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento |
| 2. | Utilizo las estrategias y técnicas didácticas para la enseñanza de las diferentes áreas |
| 3. | Utilizo estrategias específicas para la organización y diseño de situaciones de aprendizaje |
| 4. | Utilizo métodos para implicar al alumnado en los procesos de su aprendizaje y trabajo |
| 7. | Es necesario que todo el profesorado conozca el Proyecto Educativo del Centro en el que trabaja |
| 8. | Cumplo los derechos y deberes de los miembros de la Comunidad Educativa |
| 14. | Explico con claridad los contenidos de las áreas que imparto |
| 17. | Escucho las preguntas e interrogantes que me formulan los estudiantes |
| 49. | Estimo el desarrollo de los conocimientos de las diferentes áreas y su investigación |
| 50. | No me gusta la profesión docente |
| 54. | Informo a los padres/madres y hago lo posible por implicarles en el aprendizaje de sus hijas/os |

Como se puede observar en la siguiente Tabla (Tabla 34), en la que se muestran diferentes descriptivos, vemos como la moda para cada uno de los diferentes ítems es: Ítem: 50, Valor 1, aunque se trata de una pregunta formulada en sentido negativo; Ítem: 2, Valor 4; Ítems: 1, 3, 4, 7, 8, 17, 49 y 54, Valor 5.

Tabla 34. Estadísticos Dimensión Conductas del profesorado

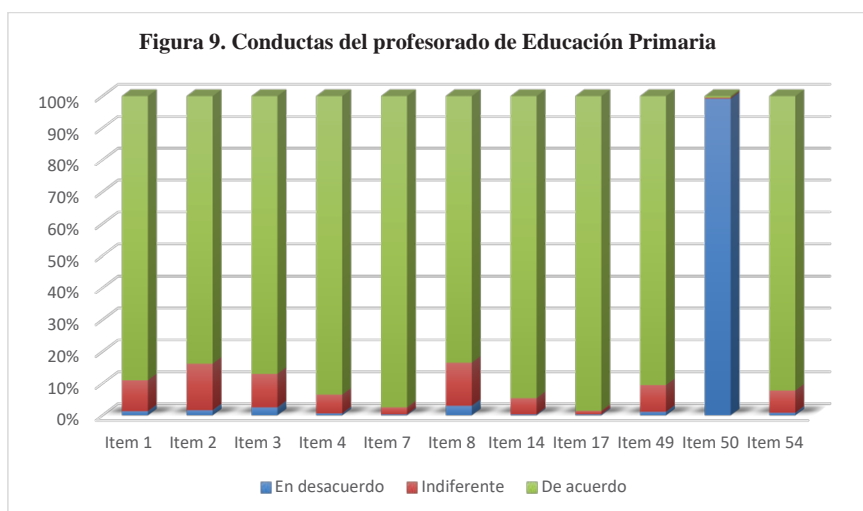
| | 1. | 2. | 3. | 4. | 7. | 8. | 14. | 17. | 49. | 50. | 54. |
|-------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| N Válido | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 | 371 |
| Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Media | 4,40 | 4,17 | 4,32 | 4,55 | 4,84 | 4,31 | 4,40 | 4,82 | 4,46 | 1,05 | 4,58 |
| Moda | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 1 | 5 |
| Desv. | ,729 | ,739 | ,768 | ,645 | ,438 | ,843 | ,600 | ,452 | ,717 | ,348 | ,658 |
| Desviación | | | | | | | | | | | |
| Varianza | ,532 | ,547 | ,590 | ,415 | ,192 | ,711 | ,360 | ,204 | ,514 | ,121 | ,433 |

Fuente: SPSS 27

4.2.6.1.- Análisis de los datos

Los datos acerca de las Conductas del profesorado de Educación Primaria también se mueven bajo parámetros y porcentajes muy similares en todos sus ítems. Las respuestas a todas estas cuestiones parecen guiarse bajo un mismo sentido. De esta manera, podemos afirmar, a la luz de los datos, que los docentes “Dominan los contenidos de las diferentes áreas (89%); Utilizan Estrategias y técnicas didácticas para la enseñanza de las diferentes áreas (83,8%); y Cumplen los Derechos y deberes de

los miembros de la Comunidad Educativa (83,5%);” “Utilizan estrategias específicas para la organización y diseño de situaciones de aprendizaje (87%); y Métodos para implicar al alumnado en los procesos de su aprendizaje y trabajo (93,5%);” “Ven necesario que todo el profesorado conozca el Proyecto Educativo del Centro en el que trabaja” (97,5%); “Explican con claridad los contenidos de las áreas que imparten; (94,6%) y “Escuchan las preguntas e interrogantes que les formulan los estudiantes” (98,6%); Por último, “Estiman el desarrollo de los conocimientos de las diferentes áreas y su investigación (90,5%); Les gusta la profesión docente (99,2%) e Informan a los padres/madres y hacen lo posible por implicarles en el aprendizaje de sus hijas/os” (92,2%) (Figura 9).



Fuente: Elaboración propia

4.2.6.2.- Comentario y discusión de los resultados

A la hora de abordar el comentario y discusión de los resultados obtenidos en el Factor Conductas del Profesorado de Educación Primaria hemos dividido los resultados en dos bloques, que nos ayudan a comprender cómo actúan los maestros estudiados. Por un lado, nos centraremos en aquellos que hacen referencia a las conductas de carácter pedagógico y, por otro lado, en todos aquellos resultados más de carácter institucional.

En cuanto a las conductas de carácter pedagógico observamos una tendencia en las respuestas de los docentes muy homogénea, es decir, una inmensa mayoría del profesorado investigado tiene la percepción de actuar de una manera muy similar. El 94,6% de los docentes explica los contenidos

que imparte en sus clases con claridad (**ítem 14**) y domina los contenidos (**ítem 1**) de las diferentes materias que enseña (89%). Estos dos ítems muestran una tendencia parecida a la del estudio realizado con maestros de Primaria de la Comunidad de Madrid por Fernández –Díaz, Rodríguez-Mantilla y Fernández-Cruz (2016). Por otro lado, el 92% de los docentes, según TALIS (2019) alternan diferentes enfoques en sus explicaciones para llegar a todos sus alumnos y favorecer el aprendizaje. Además, estima (**ítem 49**) el desarrollo y la investigación de estos conocimientos (90,5%). En esa misma línea, un 87% de los docentes, utiliza estrategias específicas para la organización y el diseño de situaciones de aprendizaje (**ítem 3**); estrategias y técnicas didácticas (**ítem 2**) para la enseñanza de los distintos contenidos (83,8%); y métodos para implicar a los alumnos (**ítem 4**) en los procesos de aprendizaje y de trabajo (93,5%). Estos porcentajes están en la línea de los obtenidos en el Informe TALIS (2019), donde el 85% afirmaba utilizar diferentes estrategias metodológicas. Por último, afirman que tienen una conducta de escucha activa (**ítem 17**) hacia las preguntas que formulan los estudiantes (98,6%). Estos resultados coinciden con el informe de Marchesi y Díaz (2008) en el que los docentes describen entre sus 5 virtudes “Utilizar metodologías variadas” y “Tener un conocimiento actualizado de los contenidos que imparte”. Aunque, también es cierto, que este mismo Informe establece como uno de los principales defectos de los docentes, expresados por ellos mismos, “Saber interesar –implicar- a los alumnos por los distintos aprendizajes”, lo cual contradice o difiere de uno de los resultados obtenidos. Los datos del Informe TALIS también indican un bajo porcentaje de necesidad de formación en: los Contenidos de la materia que imparte; en Competencias pedagógicas; y en Curriculum, por lo que, podemos confirmar que tienen al menos la percepción de dominarlos. Además, escucha a sus alumnos, rompiendo la teoría de los “niños invisibles” (Rudduck y Flutter, 2007) que son ignorados y olvidados en sus aulas por sus profesores.

En cuanto a aquellas conductas de carácter más institucional también podemos observar cómo los docentes participantes describen una misma tendencia en sus respuestas. En primer lugar, actúan conforme a los derechos y deberes propios de la Comunidad Educativa (**ítem 8**), un 83,5%; aunque lo que, a nuestro modo de ver, no deja de ser curioso es que exista un 16,5% que no lo haga. La segunda cuestión es si los docentes informan a las familias y los implican en el aprendizaje de sus hijos (**ítem 54**). El 92,2% indica que sí lo hace. Este tema, según todos los expertos, es clave en el correcto desarrollo del proceso educativo. Esta implicación y colaboración con las familias se ve también en el número de docentes que se forman (11%) o que demandan formación (40%) en estas cuestiones (García-Ruíz y Castro, 2012). Por último, la tercera cuestión gira en torno a si es necesario actuar conforme al Proyecto Educativo del centro (**ítem 7**). En este ítem existe cierta homogeneidad y vemos como un 97,5% tiene una conducta favorable hacia los mandatos o líneas de actuación que

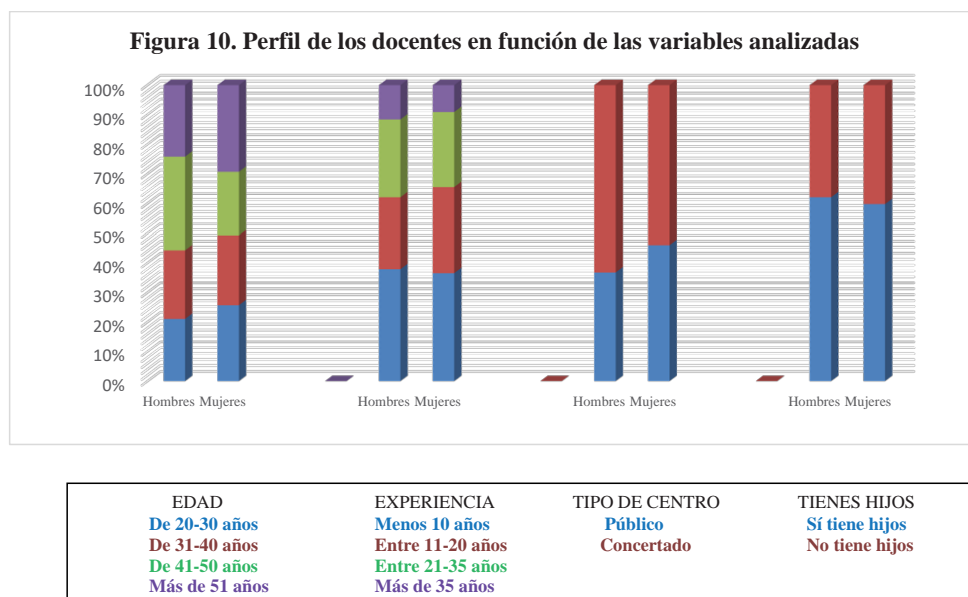
establece el Proyecto Educativo. Aunque no debemos olvidar que existía un porcentaje importante de maestros (14,6%) que no se sienten comprometidos con el Equipo directivo del Centro y seguramente tampoco con su línea pedagógica y/o gerencial, por lo que nos sorprende este elevado porcentaje de compromiso con el Proyecto Educativo. En esa misma línea, nos llama la atención –como hemos dicho- que un 16,5% no rija su conducta conforme a los derechos y deberes propios de la profesión docente, por lo que se entrevé que un porcentaje de maestros no se sienten demasiados comprometidos ni identificados con la profesión.

Para concluir este bloque, analizamos por separado un aspecto que creemos muy importante. Ante la pregunta Te gusta la profesión docente (**ítem 50**) obtenemos una respuesta unánime y positiva. El 99,2% afirma que sí. Por lo cual tiene una conducta muy positiva hacia la profesión, lo que va en la línea de todos los estudios que nos hablan de la Vocación como razón por la cual se estudia Magisterio y se dedican a la docencia. El informe de Marchesi y Díaz (2008) recogía la necesidad de tener vocación por la enseñanza en un 90,7% de las respuestas y ante la pregunta de por qué quisiste ser maestro respondían: un 47,5% por vocación y un 34,8% por que les gustaba enseñar. Ambas se pueden unir, con diferentes términos, y sumar un porcentaje de un 82,3% muy significativo. Un estudio llevado a cabo con futuros maestros de Educación Primaria les preguntaba por qué querían ser docentes. Las respuestas demuestran este sentimiento hacia la enseñanza. Entre las respuestas mayoritarias destacan: un 83,8% manifiesta querer convertirse en un maestro personal y auténtico; y un 25,8% en un agente del cambio social (Esteban y Mellen, 2016).

Como comentario de conclusión, a modo de debate, de nuevo volvemos a observar una autopercepción muy alta en cuanto a las Conductas docentes. Todo parece indicar, según estos números, que los maestros de Educación Primaria de la ciudad de Valencia se perciben y actúan de manera muy competente. Algunos datos para la reflexión: solo un 14% de los maestros de Educación Primaria de Cantabria se sentían muy preparados para el desempeño de la profesión; el 40% afirmaba que necesitaba mejorar en su desempeño; y un 46% creía que era posible mejorar sus conocimientos y desempeño mediante cursos de formación permanente (García-Ruíz y Castro, 2012). La cuestión, por tanto, es por qué hay tantas diferencias en cuanto a la autopercepción profesional de estos maestros de diferentes Comunidades Autónomas, cuando, por ejemplo, los resultados en el Programa PISA, con estudiantes de 15 años, son superiores en la Comunidad cántabra.

4.3.- Análisis Comparado de las Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria

En este segundo apartado de análisis de los resultados del Cuestionario sobre Competencias docentes del Profesorado de Educación Primaria vamos a proceder al estudio comparado en función de las variables: sexo, edad, experiencia docente, tipo de centro y si tienes o no hijos. Para llevar a cabo este estudio comparado vamos a utilizar el estadístico Chi-cuadrado que nos permite comprobar si dos variables están relacionadas o no entre sí, es decir, si son o no independientes entre ellas, así como el análisis de los porcentajes de respuesta que nos van a permitir observar gráficamente las diferencias encontradas. El perfil de los docentes que han participado en la investigación en función de las variables analizadas queda representado en la siguiente Figura.



Para que la lectura sea más fluida y no acumular una gran cantidad de tablas y porcentajes, solamente vamos a analizar aquellos ítems en los que hemos encontrado diferencias significativas en alguna de estas variables analizadas. Todos los ítems que no se analizan o que no se comentan entran dentro del grupo de ítems donde no hemos encontrado ninguna diferencia digna de ser analizada, ni

mencionada. Además, se ha estructurado el apartado, nuevamente, en función de los 6 Factores de la Teoría de la Acción Razonada, para dotar al estudio de mayor coherencia.

También se ha decidido aunar en un solo apartado la Presentación de los datos y el Comentario y Discusión de los resultados, ya que muchas de las explicaciones que se darían ya han sido recogidas en el Análisis Descriptivo realizado anteriormente.

En términos generales, podemos afirmar que las respuestas a los ítems del conjunto de docentes investigados han seguido una tendencia muy similar, aunque hemos podido encontrar alguna que otra diferencia muy interesante. Estas diferencias se han encontrado en todas las variables: sexo, edad, experiencia docente, tipo de centro y si tienes o no hijos; y en todos los Factores analizados.

4.3.1.- Creencias-convicciones del profesorado de Educación Primaria en función del Sexo, Tipo de centro, Edad, Experiencia docente y Si tienes hijos

Las diferencias encontradas en cuanto a las Creencias-convicciones del profesorado de Educación Primaria son escasas. En la mayoría de los ítems no encontramos ninguna diferencia significativa. A continuación, pasamos a presentar las diferencias estadísticamente significativas que hemos encontrado.

| Creencias-convicciones del profesorado de Educación Primaria |
|--|
| 5. No estoy preparado para resolver o gestionar los conflictos en el aula o en el centro |
| 6. No necesito conocer técnicas novedosas de evaluación para conocer los aprendizajes del alumnado |
| 22. No organizo a los estudiantes para que trabajen en grupo |
| 29. No es mi función observar e interpretar adecuadamente las posibles conductas de riesgo de los estudiantes (adicciones, maltrato, ...) |
| 40. No es función mía promover en los estudiantes los valores de la ética civil: la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la tolerancia, la responsabilidad y la paz |
| 41. No considero necesaria la enseñanza de los Derechos Humanos |
| 47. No veo necesario afrontar los deberes y las cuestiones éticas de la profesión docente |
| 48. Es una pérdida de tiempo la educación para la sostenibilidad |
| 53. No creo necesario el uso habitual de recursos TIC y apps con fines pedagógicos |
| 60. No es asunto mío que el alumnado adopte pensamientos y decisiones por él mismo |

4.3.1.1.- Análisis de los datos. Comentario y discusión de los resultados

Hemos encontrado 2 diferencias estadísticamente significativas en relación con el sexo de los docentes de Educación Primaria que han participado en este estudio. Por un lado, el ítem 48 y, por otro, el ítem 53.

El ítem 48 planteaba la creencia acerca de la necesidad de dedicar tiempo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje a la educación para la sostenibilidad. En ese sentido, la introducción de temas asociados a la creación de un mundo más sostenible, a la formación en una serie de valores que potencien la sostenibilidad entre el alumnado y el intento por concienciar a los estudiantes para que lleven a cabo modos de vida sostenibles se deben convertir en un aspecto fundamental dentro del curriculum académico (Escámez-Marsilla y López-Luján, 2019). Tras el análisis de las respuestas obtenidas se observa una diferencia significativa a favor de las mujeres docentes de más de 10 puntos porcentuales (Tabla 35). Este resultado denota un sentimiento/creencia y una preocupación mayor por parte de las mujeres hacia temas cercanos a la sostenibilidad que sus colegas maestros. Una explicación posible la podemos encontrar en esa visión de la mujer como más concienciada por el

cuidado que históricamente ha acompañado al proceso educativo. En términos generales, las mujeres han sido educadas más intensamente en lo que Noddings (1996) llama la “ética del cuidado.”

Tabla 35. Relación ítem 48 con Sexo de los docentes

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------|--------|----------|-------|-------|-------|------|------|
| SEXO | Hombre | Recuento | 71 | 13 | 10 | 1 | 0 |
| | | % | 74,7% | 13,7% | 10,5% | 1,1% | 0,0% |
| | Mujer | Recuento | 236 | 26 | 9 | 2 | 3 |
| | | % | 85,5% | 9,4% | 3,3% | 0,7% | 1,1% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 10,624 ^a | 4 | ,031 |
| Razón de verosimilitud | 10,315 | 4 | ,035 |
| Asociación lineal por lineal | 3,794 | 1 | ,051 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 5 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,77.

El segundo ítem en el que hemos encontrado diferencias significativas es el 53. Este ítem nos alerta de la importancia del uso de las TICs y de ciertas apps con fines pedagógicos. Nuevamente, son las mujeres –maestras- las que vuelven a tener una mejor valoración en este ámbito que sus compañeros maestros. Esta diferencia es superior a 15 puntos porcentuales y demuestra una creencia más favorable en las maestras hacia el uso de las TICs y de la mejora de los resultados académicos gracias a su implementación en el aula (Tabla 36). Estas diferencias también las encontramos en el estudio de Fernández-Cruz y Fernández-Díaz (2016), exactamente en las mismas proporciones: un 65,3% los maestros, por un 82,2% en las maestras. Sin embargo, otras investigaciones sí que habían encontrado diferencias significativas en el uso de las TICs, pero en función de la edad, afirmando que a mayor edad menos uso y mayor dificultad (Marchesi y Díaz, 2008; Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, 2016).

Tabla 36. Relación ítem 53 con Sexo de los docentes

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------|--------|----------|-------|-------|-------|------|------|
| SEXO | Hombre | Recuento | 46 | 29 | 10 | 8 | 2 |
| | | % | 48,4% | 30,5% | 10,5% | 8,4% | 2,1% |
| | Mujer | Recuento | 172 | 63 | 34 | 7 | 0 |
| | | % | 62,3% | 22,8% | 12,3% | 2,5% | 0,0% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 16,068 ^a | 4 | ,003 |
| Razón de verosimilitud | 14,894 | 4 | ,005 |
| Asociación lineal por lineal | 8,257 | 1 | ,004 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 3 casillas (30,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,51.

En cuanto a la Edad, solo en un aspecto hemos encontrado diferencias significativas. La creencia-convicción por parte del profesorado de necesitar técnicas novedosas de evaluación de los aprendizajes es más significativa entre los docentes más jóvenes (Tabla 37). Son ellos, los maestros jóvenes los que creen que más necesitan de estas técnicas, seguramente este resultado va ligado a la experiencia y a la capacidad de los docentes más experimentados de leer la realidad de una manera más rápida y fiable. También, otra explicación podría ser que los docentes que hace relativamente menos tiempo que abandonaron la academia tengan mayor conciencia de la necesidad de seguir formándose y aprendiendo.

Tabla 37. Relación ítem 6 con la Edad de los docentes

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|-----------------|-----------------|----------|-------|-------|-------|------|------|
| EDAD | De 20 a 30 años | Recuento | 59 | 18 | 8 | 2 | 4 |
| | | % | 64,8% | 19,8% | 8,8% | 2,2% | 4,4% |
| De 31 a 40 años | Recuento | 61 | 13 | 11 | 1 | 1 | |
| | | % | 70,1% | 14,9% | 12,6% | 1,1% | 1,1% |
| De 41 a 50 años | Recuento | 39 | 30 | 13 | 5 | 2 | |
| | | % | 43,8% | 33,7% | 14,6% | 5,6% | 2,2% |
| Más de 51 años | Recuento | 55 | 22 | 22 | 3 | 2 | |
| | | % | 52,9% | 21,2% | 21,2% | 2,9% | 1,9% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 24,949 ^a | 12 | ,015 |
| Razón de verosimilitud | 24,361 | 12 | ,018 |
| Asociación lineal por lineal | 4,254 | 1 | ,039 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 8 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,11.

De nuevo el ítem 6 que mide las creencias-convicciones por parte del profesorado de Educación Primaria que cree necesitar técnicas novedosas de evaluación de los aprendizajes, vuelve a mostrar diferencias significativas, esta vez, en cuanto a la Experiencia docente (Tabla 38). Hasta cierto punto esta circunstancia tiene cierta relación y lógica, ya que sí en el comentario anterior eran los maestros más jóvenes los que creían necesitar más estas técnicas de evaluación del aprendizaje sean también estos, los docentes con menos experiencia –que en un principio deben ser los más jóvenes- los que alertasen de esta deficiencia. De nuevo la experiencia o la cercanía con el periodo formativo puede ser la causa de este resultado. Lo que parece claro es que a mayor edad y mayor experiencia docente, menor conciencia de una necesidad de nuevas técnicas para afrontar el proceso evaluativo de sus estudiantes.

Tabla 38. Relación ítem 6 con la Experiencia docente

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------|-----------------------|----------|-------|-------|-------|------|------|
| EXPERIENCIA DOCENTE | Menos de 10 años | Recuento | 98 | 20 | 12 | 3 | 4 |
| | | % | 71,5% | 14,6% | 8,8% | 2,2% | 2,9% |
| | Entre 11 y 20 años | Recuento | 50 | 32 | 17 | 3 | 1 |
| | | % | 48,5% | 31,1% | 16,5% | 2,9% | 1,0% |
| | Entre 21 y 35 años | Recuento | 49 | 22 | 17 | 3 | 4 |
| | | % | 51,6% | 23,2% | 17,9% | 3,2% | 4,2% |
| | Más de 35 años | Recuento | 17 | 9 | 8 | 2 | 0 |
| | | % | 47,2% | 25,0% | 22,2% | 5,6% | 0,0% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 24,539 ^a | 12 | ,017 |
| Razón de verosimilitud | 25,535 | 12 | ,012 |
| Asociación lineal por lineal | 7,726 | 1 | ,005 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 8 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,87.

Otra diferencia significativa la encontramos en torno a la Experiencia docente. En este caso se trata de cuestiones cercanas a los Derechos, deberes y cuestiones éticas de la profesión docente. Curiosamente encontramos una respuesta casi idéntica entre los docentes con menos experiencia, menos de 10 años y aquellos docentes con una experiencia superior a los 35 años. Ambos tienen una creencia o convicción más arraigada, entre 5 y 10 puntos porcentuales (Tabla 39), que sus colegas con una experiencia de entre 11 y 35 años en cuanto a la importancia del conocimiento de los derechos, deberes y cuestiones éticas de la profesión. Una explicación plausible puede encontrarse en el hecho de que los más jóvenes, con menos experiencia, son los que acaban de llegar a la profesión y, por tanto, tienen muy presente los deberes y las cuestiones éticas –la ilusión, la novedad y lo desconocido se juntan. Por el contrario, los docentes con carrera ya muy dilatada, una experiencia de más de 35 años de profesión, han llegado a un periodo de madurez y de reflexión profunda que les hace observar la profesión docente desde una visión más ética. Tal vez, los docentes que se encuentran en las franjas intermedias están en pleno desarrollo profesional, con muchas preocupaciones, a veces con cargos directivos, cargas familiares, ..., que no les permiten dedicar tanto tiempo a estas cuestiones.

Tabla 39. Relación ítem 47 con la Experiencia docente

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------|-----------------------|----------|-------|-------|------|------|------|
| EXPERIENCIA DOCENTE | Menos de 10 años | Recuento | 112 | 17 | 4 | 2 | 2 |
| | | % | 81,8% | 12,4% | 2,9% | 1,5% | 1,5% |
| | Entre 11 y 20 años | Recuento | 73 | 23 | 7 | 0 | 0 |
| | | % | 70,9% | 22,3% | 6,8% | 0,0% | 0,0% |
| | Entre 21 y 35 años | Recuento | 71 | 14 | 7 | 3 | 0 |
| | | % | 74,7% | 14,7% | 7,4% | 3,2% | 0,0% |
| | Más de 35 años | Recuento | 29 | 4 | 1 | 0 | 2 |
| | | % | 80,6% | 11,1% | 2,8% | 0,0% | 5,6% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 21,806 ^a | 12 | ,040 |
| Razón de verosimilitud | 21,725 | 12 | ,041 |
| Asociación lineal por lineal | 1,228 | 1 | ,268 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 10 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,39.

Por último, también encontramos una diferencia estadísticamente significativa en relación con el tipo de centro en el que trabajan los docentes investigados. Se trata del ítem 5 que hace referencia a las creencias-convicciones del profesorado en torno a su preparación para resolver y gestionar los conflictos en el aula o en el centro. Son los docentes de los centros concertados los que mayoritariamente creen que se encuentran más preparados (Tabla 40), que los docentes de los centros públicos. Otras investigaciones nos dan resultados estadísticamente significativos en función del sexo, más preparados los maestros que las maestras, según el estudio de Marchesi y Díaz (2008) y también más preparados los docentes con una experiencia profesional comprendida entre los 21 y 30 años.

Tabla 40. Relación ítem 5 con Tipo de centro

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------|------------|----------|-------|-------|-------|-------|------|
| TIPO DE CENTRO | Público | Recuento | 59 | 46 | 28 | 22 | 7 |
| | | % | 36,4% | 28,4% | 17,3% | 13,6% | 4,3% |
| | Concertado | Recuento | 99 | 56 | 17 | 31 | 6 |
| | | % | 47,4% | 26,8% | 8,1% | 14,8% | 2,9% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 9,601 ^a | 4 | ,048 |
| Razón de verosimilitud | 9,578 | 4 | ,048 |
| Asociación lineal por lineal | 3,072 | 1 | ,080 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,68.

4.3.2.- *Actitudes del profesorado de Educación Primaria en función del Sexo, Tipo de centro, Edad, Experiencia docente y Si tienes hijos*

Las diferencias encontradas en cuanto a las Actitudes del profesorado de Educación Primaria son escasas. En la mayoría de los ítems no encontramos ninguna diferencia significativa. A continuación, pasamos a presentar las diferencias estadísticamente significativas que hemos encontrado.

| Actitudes del profesorado de Educación Primaria |
|---|
| 12. La formación de la libertad personal y el pensamiento crítico del alumnado no están en mis funciones como docente |
| 15. Reflexiono y me evalúo a partir de la propia práctica docente |
| 24. Me corresponde establecer las normas de funcionamiento y disciplina en el aula |
| 28. Me es difícil la relación con los compañeros, los alumnos y las familias de los alumnos/as |
| 34. No estoy comprometido con la gestión de la diversidad cultural y personal de los alumnos/as |
| 35. Estoy dispuesto a trabajar en equipo con otros profesores/as |
| 37. No me siento comprometido en la colaboración con el Equipo Directivo del Centro |
| 42. Respeto al alumno/a |
| 44. La diversidad cultural del alumnado distorsiona el funcionamiento del aula |
| 58. Mis comportamientos como docente son indiferentes para orientar las conductas del alumnado |

4.3.2.1.- Análisis de los datos. Comentario y discusión de los resultados

El primer ítem en el que hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las Actitudes ha sido el 24, el cual nos habla de las actitudes de los docentes de Educación Primaria en referencia al establecimiento de las normas de funcionamiento y de disciplina en el aula. Tal y como se observa en las Tablas 41 y 42 son las mujeres, las maestras y, fundamentalmente de centros concertados las que tienen una actitud más positiva, más asertiva en cuanto al establecimiento de normas y de disciplina. Son ellas las que tienen una actitud más proactiva, tal vez dejando menos margen a que sean los estudiantes los encargados de decidir las normas de funcionamiento de clase. Las diferencias entre maestras y maestros son de 15 puntos porcentuales, los que es una diferencia muy notable, y entre centros públicos y concertados de más de 10 puntos. Esta primera diferencia, que sean las maestras las que más apuestan por ser las que dictan las normas, nos parece sorprendente, porque siempre se ha creído que las maestras eran más tolerantes y con un estilo docente más democrático. Por otro lado, que sean los centros concertados los que más demuestran una actitud proactiva en el establecimiento de las normas y de la disciplina puede entrar dentro de lo esperado, ya que, en muchas ocasiones, estos asuntos entran dentro de una política compartida y común de centro, que afecta a todos sus docentes. Se trate, por tanto, de una política de centro.

Estas respuestas, en principio, no permiten el aprendizaje de normas en el aula mediante una participación democrática, tal y como nos sugiere el profesor Cruz Pérez (1996). Es curioso el bajo porcentaje de docentes que tienen una actitud negativa hacia el establecimiento de las normas y de la disciplina, en torno a un 10% tanto en maestros como en maestras.

Tabla 41. Relación ítem 24 con Sexo de los docentes

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------|--------|----------|------|------|-------|-------|-------|
| SEXO | Hombre | Recuento | 4 | 6 | 16 | 40 | 29 |
| | | % | 4,2% | 6,3% | 16,8% | 42,1% | 30,5% |
| | Mujer | Recuento | 12 | 12 | 57 | 70 | 125 |
| | | % | 4,3% | 4,3% | 20,7% | 25,4% | 45,3% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 11,482 ^a | 4 | ,022 |
| Razón de verosimilitud | 11,233 | 4 | ,024 |
| Asociación lineal por lineal | 1,237 | 1 | ,266 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 2 casillas (20,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,10.

Tabla 42. Relación ítem 24 con Tipo de centro

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------|------------|----------|------|------|-------|-------|-------|
| TIPO DE CENTRO | Público | Recuento | 11 | 9 | 44 | 42 | 56 |
| | | % | 6,8% | 5,6% | 27,2% | 25,9% | 34,6% |
| | Concertado | Recuento | 5 | 9 | 29 | 68 | 98 |
| | | % | 2,4% | 4,3% | 13,9% | 32,5% | 46,9% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 17,255 ^a | 4 | ,002 |
| Razón de verosimilitud | 17,245 | 4 | ,002 |
| Asociación lineal por lineal | 13,001 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,99.

El segundo ítem que muestra diferencias estadísticamente significativas es el 34. Este ítem presenta diferencias en cuanto al Sexo de los docentes, su Experiencia profesional y Si tiene o no hijos, por lo que se trata de una cuestión al menos polémica o controvertida. Este ítem pregunta sobre la actitud de los docentes frente a la gestión de la diversidad cultural y personal de los alumnos. Son las maestras las que muestran un porcentaje significativamente superior a sus compañeros maestros, en torno a 17 puntos porcentuales (Tabla 43). Nuevamente encontramos una preocupación mayor en las maestras por el cuidado de sus alumnos, ya sea tanto en aspectos personales como en aspectos que hacen referencia a la atención a la diversidad, en este caso cultural.

Tabla 43. Relación ítem 34 con Sexo de los docentes

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------|--------|----------|-------|-------|------|------|------|
| SEXO | Hombre | Recuento | 62 | 25 | 4 | 2 | 2 |
| | | % | 65,3% | 26,3% | 4,2% | 2,1% | 2,1% |
| | Mujer | Recuento | 227 | 32 | 7 | 7 | 3 |
| | | % | 82,2% | 11,6% | 2,5% | 2,5% | 1,1% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 13,852 ^a | 4 | ,008 |
| Razón de verosimilitud | 12,779 | 4 | ,012 |
| Asociación lineal por lineal | 5,186 | 1 | ,023 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 4 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,28.

La segunda variable que presenta diferencias con respecto a este ítem es la Experiencia profesional. Observamos como los docentes con menos experiencia –menos de 10 años- tienen una actitud más de acogida y de preocupación con la gestión de la diversidad cultural y personal de los alumnos (Tabla 44). También los docentes con más experiencia muestran un alto porcentaje en este ítem. Seguramente los profesores más jóvenes presentan esa ilusión por cambiar el mundo propio de la juventud y del momento de emprender una nueva carrera profesional. Los docentes con más experiencia, tal vez, demuestran esa visión de ayuda a las personas que más dificultades pueden presentar, propias de la experiencia, de la visión de conjunto de lo que es importante o no a trabajar en la educación de las personas.

Tabla 44. Relación ítem 34 con la Experiencia docente

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------|-----------------------|----------|-------|-------|------|------|------|
| EXPERIENCIA DOCENTE | Menos de 10 años | Recuento | 119 | 15 | 1 | 1 | 1 |
| | | % | 86,9% | 10,9% | 0,7% | 0,7% | 0,7% |
| | Entre 11 y 20 años | Recuento | 69 | 23 | 4 | 3 | 4 |
| | | % | 67,0% | 22,3% | 3,9% | 2,9% | 3,9% |
| | Entre 21 y 35 años | Recuento | 72 | 13 | 5 | 5 | 0 |
| | | % | 75,8% | 13,7% | 5,3% | 5,3% | 0,0% |
| | Más de 35 años | Recuento | 29 | 6 | 1 | 0 | 0 |
| | | % | 80,6% | 16,7% | 2,8% | 0,0% | 0,0% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 25,395 ^a | 12 | ,013 |
| Razón de verosimilitud | 26,749 | 12 | ,008 |
| Asociación lineal por lineal | 1,773 | 1 | ,183 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 12 casillas (60,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,49.

Por último, la variable Tener hijos también muestra diferencias significativas con respecto a este ítem. Realmente nos ha sorprendido que sean los docentes sin hijos los que presentan una mayor

preocupación por gestionar las diferencias (Tabla 45). Cabría pensar que los docentes con hijos tienen una actitud más comprometida por el cuidado de aquellos que puedan presentar dificultades, pero esta realidad no se ha podido constatar si tomamos como ejemplo los resultados obtenidos.

Tabla 45. Relación ítem 34 con Tienes hijos

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------|----|----------|-------|-------|------|------|------|
| TIENES HIJOS | Sí | Recuento | 165 | 40 | 9 | 8 | 2 |
| | | % | 73,7% | 17,9% | 4,0% | 3,6% | 0,9% |
| | No | Recuento | 124 | 17 | 2 | 1 | 3 |
| | | % | 84,4% | 11,6% | 1,4% | 0,7% | 2,0% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 9,630 ^a | 4 | ,047 |
| Razón de verosimilitud | 10,506 | 4 | ,033 |
| Asociación lineal por lineal | 3,687 | 1 | ,055 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 4 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,98.

Muy en relación con el ítem presentado –Compromiso por la gestión de la diversidad cultural y personal de los alumnos- encontramos el ítem 44, que también muestra diferencias significativas. Este ítem pregunta acerca de la actitud de los docentes hacia la diversidad cultural y si ésta distorsiona el clima del aula. Las diferencias encontradas giran en torno al Tipo de centro, siendo los docentes de centros públicos los que tienen una actitud más abierta, es decir, los que no vinculan la diversidad cultural con los problemas de gestión del aula (Tabla 46). Nuevamente encontramos resultados sorprendentes, ya que en un principio podríamos pensar que en los centros públicos hay mayor cantidad y variedad de diversidad cultural, por lo que se podría deducir que sus docentes tienen más dificultad para gestionar su aula y, por tanto, tuviesen una respuesta más negativa a este ítem. Pero no es así.

Tabla 46. Relación ítem 44 con Tipo de centro

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------|------------|----------|-------|-------|------|------|------|
| TIPO DE CENTRO | Público | Recuento | 108 | 26 | 10 | 12 | 6 |
| | | % | 66,7% | 16,0% | 6,2% | 7,4% | 3,7% |
| | Concertado | Recuento | 131 | 54 | 14 | 5 | 5 |
| | | % | 62,7% | 25,8% | 6,7% | 2,4% | 2,4% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 9,857 ^a | 4 | ,043 |
| Razón de verosimilitud | 9,988 | 4 | ,041 |
| Asociación lineal por lineal | ,813 | 1 | ,367 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 1 casillas (10,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,80.

El ítem 58 plantea la actitud de los docentes hacia sus propios comportamientos y si estos influyen en las conductas de sus estudiantes. Las diferencias encontradas son en función de la Edad de los docentes, observándose como el profesorado que se encuentra en el momento del inicio a la madurez personal y profesional es el que más se preocupa por cómo pueden influir sus comportamientos en la conducta de sus alumnos (entre 31 y 40 años). En esa línea, también los más mayores (más de 51 años) presentan esta preocupación, frente a los más jóvenes y a los docentes de edad comprendida entre los 41 y los 50 años (Tabla 47). Sobre este ítem, otros estudios habían encontrado diferencias en función del Tipo de centro y de la Experiencia profesional (Marchesi y Díaz, 2008). En cuanto al Tipo de centro eran los docentes de centros concertados los que mayor preocupación presentaban por este asunto y en referencia a la Experiencia profesional los docentes con más años trabajados, aquellos que tenían entre 21 y 30 años de ejercicio o más de 30.

Tabla 47. Relación ítem 58 con la Edad de los docentes

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|-----------|---------|----------|-------|-------|------|------|------|
| EDAD | De 20 a | Recuento | 64 | 10 | 7 | 3 | 7 |
| | 30 años | % | 70,3% | 11,0% | 7,7% | 3,3% | 7,7% |
| De 31 a | 40 años | Recuento | 77 | 4 | 3 | 3 | 0 |
| | | % | 88,5% | 4,6% | 3,4% | 3,4% | 0,0% |
| De 41 a | 50 años | Recuento | 67 | 13 | 5 | 4 | 0 |
| | | % | 75,3% | 14,6% | 5,6% | 4,5% | 0,0% |
| Más de 51 | años | Recuento | 84 | 11 | 3 | 2 | 4 |
| | | % | 80,8% | 10,6% | 2,9% | 1,9% | 3,8% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 22,641 ^a | 12 | ,031 |
| Razón de verosimilitud | 26,215 | 12 | ,010 |
| Asociación lineal por lineal | 2,613 | 1 | ,106 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 11 casillas (55,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,58.

Para acabar con las diferencias en cuanto a las actitudes del profesorado de Educación Primaria, observamos como la actitud frente a la práctica reflexiva también muestra algunas diferencias interesantes. Los resultados nos presentan una mayor actitud reflexiva y evaluativa en cuanto a su quehacer profesional (ítem 15) en los docentes de centros concertados, frente a los maestros de centros públicos (Tabla 15). La diferencia es de 10 puntos porcentuales. Tampoco encontramos una interpretación a estos resultados, ya que partimos de la idea de que la preocupación, es decir, la actitud frente a la práctica reflexiva no gira en torno al tipo de centro, si no al tipo de maestro, al estilo docente, a la forma de ser como persona. Creemos que el tipo de centro no determina el estilo docente ni personal de los maestros, a pesar de las diferencias encontradas.

Tabla 48. Relación ítem 15 con Tipo de centro

| | | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|----------------|------------|----------|------|------|-------|-------|
| TIPO DE CENTRO | Público | Recuento | 2 | 11 | 63 | 86 |
| | | % | 1,2% | 6,8% | 38,9% | 53,1% |
| | Concertado | Recuento | 0 | 14 | 60 | 135 |
| | | % | 0,0% | 6,7% | 28,7% | 64,6% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 7,463 ^a | 3 | ,059 |
| Razón de verosimilitud | 8,191 | 3 | ,042 |
| Asociación lineal por lineal | 4,321 | 1 | ,038 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 2 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,87.

4.3.3.- *Habilidades del profesorado de Educación Primaria en función del Sexo, Tipo de centro, Edad, Experiencia docente y Si tienes hijos*

Las diferencias encontradas en cuanto a las Habilidades del profesorado de Educación Primaria son escasas. En la mayoría de los ítems no encontramos ninguna diferencia significativa. A continuación, pasamos a presentar las diferencias estadísticamente significativas que hemos encontrado.

| Habilidades del profesorado de Educación Primaria |
|---|
| 18. Analizo críticamente los contenidos de las diferentes áreas |
| 25. Considero a mis estudiantes también como generadores de contenidos de aprendizaje |
| 26. Genero un ambiente en el que las diferencias personales y culturales son percibidas como enriquecimiento mutuo |
| 27. Observo e interpreto las emociones y/o sentimientos de los estudiantes |
| 30. Sé motivar a los alumnos/as para el aprendizaje |
| 31. Me siento responsable del aprendizaje del alumnado |
| 32. Busco formación permanente en las diferentes áreas que imparto |
| 33. Me implico en los aspectos de innovación de la enseñanza |
| 36. Estoy dispuesto a adaptar los contenidos a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as |
| 38. Considero la dimensión educativa como tarea de mi labor docente |
| 43. Fomento la autoestima del alumnado |
| 46. Creo que la participación del alumnado en el centro escolar es un aprendizaje para la futura participación en la sociedad civil |
| 52. Asisto a iniciativas para la formación continua en aspectos metodológicos |
| 55. Coopero y trabajo en equipo con los compañeros para poner en marcha proyectos y programas del Centro |
| 56. Gestiono los conflictos según lo establecido en el Plan de Convivencia e Igualdad y los protocolos del RRI |
| 57. Preparo las actividades como profesor atendiendo a la diversidad de capacidades y culturas de los estudiantes |
| 59. Considero fundamental tener iniciativa como profesional de la docencia |

4.3.3.1.- Análisis de los datos. Comentario y discusión de los resultados

Existen diferencias significativas respecto a las Habilidades de los docentes de Educación Primaria en las variables Sexo, Edad, Experiencia docente y Si tienes hijos. Las diferencias fundamentales, como ahora mismo analizaremos, se encuentran en la variable Sexo, donde encontramos bastantes discrepancias en muchos de los ítems que conforman este Factor.

Los primeros ítems en los que encontramos diferencias significativas en cuanto al Sexo de los docentes son los ítems 26, 57 y 36. En el ítem 26 se pregunta a los docentes si tienen habilidades para generar ambientes de aprendizaje que tengan en cuenta las diferencias personales y culturales de los alumnos para un enriquecimiento mutuo. Las diferencias entre maestros y maestras son muy significativas. Son las maestras, con casi 25 puntos porcentuales de diferencia, las que creen tener más esta habilidad que sus compañeros maestros (Tabla 49). Se trata de una diferencia muy

significativa. Deja en evidencia que son las maestras las que más se preocupan de cuidar el ambiente, la decoración del aula, las condiciones, los recursos, ..., para generar ambientes ricos, variados e inclusivos. Esto también podría entenderse como una preocupación mayor por lo estético, por los detalles, cualidades históricamente atribuidas a las mujeres.

Tabla 49. Relación ítem 26 con el Sexo de los docentes

| | | 3 | | 4 | | 5 | |
|------|--------|----------|-------|-------|-------|---|--|
| SEXO | Hombre | Recuento | 11 | 34 | 50 | | |
| | | % | 11,6% | 35,8% | 52,6% | | |
| | Mujer | Recuento | 10 | 59 | 207 | | |
| | | % | 3,6% | 21,4% | 75,0% | | |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 18,864 ^a | 2 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 17,661 | 2 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 18,804 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,38.

En esa misma línea, y atendiendo a las respuestas del ítem anterior, son las maestras también las que se ven con mayor habilidad para preparar actividades atendiendo a la diversidad de capacidades y cultural de los estudiantes (ítem 57) (Tabla 50). Era de esperar que si son las maestras las que tienen mayor habilidad para crear ambientes de aprendizaje ricos para atender la diversidad, también sean ellas las que preparan actividades atendiendo a esa diversidad cultural y de capacidades.

Tabla 50. Relación ítem 57 con el Sexo de los docentes

| | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
|------|--------|----------|------|-------|-------|-------|--|---|--|
| SEXO | Hombre | Recuento | 2 | 11 | 39 | 43 | | | |
| | | % | 2,1% | 11,6% | 41,1% | 45,3% | | | |
| | Mujer | Recuento | 0 | 9 | 85 | 182 | | | |
| | | % | 0,0% | 3,3% | 30,8% | 65,9% | | | |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 22,088 ^a | 3 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 20,654 | 3 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 20,011 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 2 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,51.

Por último, en esta trilogía de ítems donde analizamos las habilidades de los docentes para tratar la diversidad, encontramos el ítem 36. En este ítem se les pregunta acerca de si tienen la habilidad de adaptar los contenidos a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos. Nuevamente son las

mujeres, las maestras, las que contestan significativamente mejor que sus colegas los maestros (Tabla 51). Por todo ello, tomando como referencia los tres ítems en los que hemos analizado las habilidades de los docentes para atender la diversidad podemos concluir que son las maestras las que creen tener más esta habilidad, tanto para generar ambientes de aprendizaje como para preparar actividades variadas y adaptar los contenidos a los diferentes ritmos y capacidades. Esto concuerda con la afirmación de Barrientos, Sánchez y Pericacho (2020) donde afirman que los docentes atentos a la diversidad y que tienen en cuenta las capacidades de los alumnos, manejan mejor el clima de la clase y aplican diferentes metodologías y estrategias didácticas.

Tabla 51. Relación ítem 36 con el Sexo de los docentes

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------|--------|----------|------|------|------|-------|-------|
| SEXO | Hombre | Recuento | 1 | 1 | 3 | 29 | 61 |
| | | % | 1,1% | 1,1% | 3,2% | 30,5% | 64,2% |
| | Mujer | Recuento | 1 | 1 | 6 | 40 | 228 |
| | | % | 0,4% | 0,4% | 2,2% | 14,5% | 82,6% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 14,371 ^a | 4 | ,006 |
| Razón de verosimilitud | 13,342 | 4 | ,010 |
| Asociación lineal por lineal | 10,693 | 1 | ,001 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 5 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,51.

Seguramente esta habilidad para atender a la diversidad de los estudiantes tenga mucha relación con la habilidad para observar e interpretar las emociones y/o sentimientos de los alumnos (ítem 27). De nuevo encontramos diferencias muy significativas en las respuestas de los docentes. Son las maestras las que creen tener más esta habilidad (Tabla 52) que los maestros. Estos resultados concuerdan con las investigaciones de Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006) donde afirman que las mujeres se proyectan más hábiles que los hombres para atender y percibir las emociones.

Tabla 52. Relación ítem 27 con el Sexo de los docentes

| | | | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------|--------|----------|------|------|-------|-------|
| SEXO | Hombre | Recuento | 0 | 5 | 39 | 51 |
| | | % | 0,0% | 5,3% | 41,1% | 53,7% |
| | Mujer | Recuento | 2 | 6 | 57 | 211 |
| | | % | 0,7% | 2,2% | 20,7% | 76,4% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 19,517 ^a | 3 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 18,994 | 3 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 13,362 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 3 casillas (37,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,51.

En relación a todas estas cuestiones, el ítem 56 nos pregunta acerca de la habilidad de los docentes para gestionar los conflictos según el Plan de Convivencia e Igualdad y los protocolos del RRI. Este ítem muestra diferencias significativas en todas las variables analizadas a excepción del Tipo de centro. En primer lugar, vemos como son las mujeres las que se perciben con mayor habilidad para gestionar los conflictos conforme a la normativa (Tabla 53). Esto demuestra una actitud y una habilidad regulada, es decir, se sienten con habilidad para gestionar los conflictos y además lo hacen en función de la normativa y de la regulación del centro.

Tabla 53. Relación ítem 56 con el Sexo de los docentes

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------|--------|----------|------|------|-------|-------|-------|
| SEXO | Hombre | Recuento | 0 | 3 | 11 | 39 | 42 |
| | | % | 0,0% | 3,2% | 11,6% | 41,1% | 44,2% |
| | Mujer | Recuento | 1 | 2 | 24 | 79 | 170 |
| | | % | 0,4% | 0,7% | 8,7% | 28,6% | 61,6% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 11,242 ^a | 4 | ,024 |
| Razón de verosimilitud | 11,012 | 4 | ,026 |
| Asociación lineal por lineal | 7,430 | 1 | ,006 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 4 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,26.

En segundo lugar, vemos como son los docentes con más Edad los que se perciben con mayor habilidad para gestionar los conflictos atendiendo a la normativa (Tabla 54). El profesorado con más de 50 años tiene una habilidad para gestionar los conflictos fruto de su experiencia, pero al mismo tiempo entiende que se deben seguir los protocolos establecidos por el centro para un correcto desarrollo. Entienden que no es momento de ir cada uno por su cuenta y de solucionar las diferentes problemáticas sin atender a los acuerdos y a las normas.

Tabla 54. Relación ítem 56 con la Edad de los docentes

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------|-----------------|----------|------|------|-------|-------|-------|
| EDAD | De 20 a 30 años | Recuento | 1 | 4 | 16 | 29 | 41 |
| | | % | 1,1% | 4,4% | 17,6% | 31,9% | 45,1% |
| | De 31 a 40 años | Recuento | 0 | 1 | 11 | 24 | 51 |
| | | % | 0,0% | 1,1% | 12,6% | 27,6% | 58,6% |
| | De 41 a 50 años | Recuento | 0 | 0 | 4 | 37 | 48 |
| | | % | 0,0% | 0,0% | 4,5% | 41,6% | 53,9% |
| | Más de 51 años | Recuento | 0 | 0 | 4 | 28 | 72 |
| | | % | 0,0% | 0,0% | 3,8% | 26,9% | 69,2% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 34,191 ^a | 12 | ,001 |
| Razón de verosimilitud | 34,167 | 12 | ,001 |
| Asociación lineal por lineal | 21,200 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 8 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,23.

Tal y como acabamos de mencionar la Experiencia ayuda a los docentes a tener una visión, una habilidad, mayor para atender los conflictos (Tabla 55). Además, como hemos dicho, esta experiencia les ayuda a no buscar enfrentamientos ni discordias, sino a ajustarse a las normas y protocolos establecidos.

Tabla 55. Relación ítem 56 con la Experiencia de los docentes

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------|--------------------|----------|------|------|-------|-------|-------|
| EXPERIENCIA DOCENTE | Menos de 10 años | Recuento | 1 | 4 | 23 | 43 | 66 |
| | | % | 0,7% | 2,9% | 16,8% | 31,4% | 48,2% |
| | Entre 11 y 20 años | Recuento | 0 | 1 | 9 | 34 | 59 |
| | | % | 0,0% | 1,0% | 8,7% | 33,0% | 57,3% |
| | Entre 21 y 35 años | Recuento | 0 | 0 | 1 | 32 | 62 |
| | | % | 0,0% | 0,0% | 1,1% | 33,7% | 65,3% |
| | Más de 35 años | Recuento | 0 | 0 | 2 | 9 | 25 |
| | | % | 0,0% | 0,0% | 5,6% | 25,0% | 69,4% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 26,311 ^a | 12 | ,010 |
| Razón de verosimilitud | 30,851 | 12 | ,002 |
| Asociación lineal por lineal | 18,551 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 9 casillas (45,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,10.

Por último, lógico, son los docentes con hijos los que más habilidad creen tener para gestionar los conflictos (Tabla 56). Seguramente tenga mucha relación las habilidades que deben desplegar e implementar en sus propios hogares para atender y gestionar los conflictos con sus propios hijos y todas estas experiencias y conocimientos adquiridos los pueden poner en funcionamiento en sus respectivos centros y aulas.

Tabla 56. Relación ítem 56 con Si tienes hijos

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------|----|----------|------|------|-------|-------|-------|
| TIENES HIJOS | Sí | Recuento | 0 | 0 | 11 | 73 | 140 |
| | | % | 0,0% | 0,0% | 4,9% | 32,6% | 62,5% |
| | No | Recuento | 1 | 5 | 24 | 45 | 72 |
| | | % | 0,7% | 3,4% | 16,3% | 30,6% | 49,0% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 24,352 ^a | 4 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 26,076 | 4 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 18,413 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 4 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,40.

El siguiente bloque de ítems en los que también encontramos diferencias en función del Sexo de los docentes son: el 32, el 33 y el 55. Este bloque hace referencia a las habilidades de los docentes para buscar formación permanente, para implicarse en la innovación de la enseñanza y para el trabajo en equipo con el objeto de poner en marcha proyectos y programas del centro. El primero de ellos, el ítem 32, nos muestra una mayor habilidad de las mujeres para buscar formación permanente en las diferentes áreas que imparte (Tabla 57).

Tabla 57. Relación ítem 32 con el Sexo de los docentes

| SEXO | Hombre | Recuento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------|--------|----------|------|------|-------|-------|-------|
| | | | 1 | 4 | 11 | 43 | 36 |
| | | % | 1,1% | 4,2% | 11,6% | 45,3% | 37,9% |
| | Mujer | Recuento | 1 | 3 | 26 | 101 | 145 |
| | | % | 0,4% | 1,1% | 9,4% | 36,6% | 52,5% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 9,083 ^a | 4 | ,059 |
| Razón de verosimilitud | 8,579 | 4 | ,073 |
| Asociación lineal por lineal | 7,413 | 1 | ,006 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 3 casillas (30,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,51.

En esa misma línea, también son las maestras las que mayor habilidad tienen para implicarse en aspectos relacionados con la innovación de la enseñanza (Tabla 58). Si como decíamos antes son ellas las que más adaptan la enseñanza y los contenidos a los diferentes ritmos y capacidades de los alumnos, es lógico que precisen de mayores habilidades para la innovación educativa y para buscar alternativas de actividades y de metodologías con el objeto de intentar llegar a todos los estudiantes y que estos aprendan.

Tabla 58. Relación ítem 33 con el Sexo de los docentes

| SEXO | Hombre | Recuento | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------|--------|----------|------|------|-------|-------|
| | | | 2 | 9 | 35 | 49 |
| | | % | 2,1% | 9,5% | 36,8% | 51,6% |
| | Mujer | Recuento | 0 | 16 | 95 | 165 |
| | | % | 0,0% | 5,8% | 34,4% | 59,8% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 8,171 ^a | 3 | ,043 |
| Razón de verosimilitud | 7,728 | 3 | ,052 |
| Asociación lineal por lineal | 4,375 | 1 | ,036 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 2 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,51.

Por último, también vemos que son ellas, las maestras las que tienen una mayor habilidad para el trabajo en equipo (Tabla 59), para las relaciones con los compañeros en busca de mejoras y de la implementación de proyectos y programas comunes en el Centro. Seguramente tenga mucha relación con el aspecto emocional de las maestras, que como hemos visto está más arraigado y que ello favorezca la habilidad para el trabajo en equipo.

Tabla 59. Relación ítem 55 con el Sexo de los docentes

| | | | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------|--------|----------|------|-------|-------|-------|
| SEXO | Hombre | Recuento | 1 | 10 | 22 | 62 |
| | | % | 1,1% | 10,5% | 23,2% | 65,3% |
| | Mujer | Recuento | 0 | 13 | 55 | 208 |
| | | % | 0,0% | 4,7% | 19,9% | 75,4% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 8,107 ^a | 3 | ,044 |
| Razón de verosimilitud | 7,531 | 3 | ,057 |
| Asociación lineal por lineal | 6,281 | 1 | ,012 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 2 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,26.

Otras diferencias las encontramos en la habilidad de los docentes para analizar críticamente los contenidos de su enseñanza. En este ítem (ítem 18) encontramos diferencias en torno a la Edad y a la Experiencia profesional. Por un lado, son los docentes con más de 51 años los que más analizan los contenidos de manera crítica (Tabla 60). Esto puede parecernos lógico, ya que la madurez y una visión de conjunto les permite analizar de otra manera, más pausada y reflexiva, aquellos contenidos que imparten, así como tener una lectura más acertada de la realidad en la que viven.

Tabla 60. Relación ítem 18 con la Edad de los docentes

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------|-----------------|----------|------|------|-------|-------|-------|
| EDAD | De 20 a 30 años | Recuento | 0 | 5 | 11 | 50 | 25 |
| | | % | 0,0% | 5,5% | 12,1% | 54,9% | 27,5% |
| | De 31 a 40 años | Recuento | 2 | 1 | 8 | 52 | 24 |
| | | % | 2,3% | 1,1% | 9,2% | 59,8% | 27,6% |
| | De 41 a 50 años | Recuento | 1 | 2 | 9 | 43 | 34 |
| | | % | 1,1% | 2,2% | 10,1% | 48,3% | 38,2% |
| | Más de 51 años | Recuento | 0 | 0 | 9 | 41 | 54 |

| | | | | | |
|---|------|------|------|-------|-------|
| % | 0,0% | 0,0% | 8,7% | 39,4% | 51,9% |
|---|------|------|------|-------|-------|

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 27,178 ^a | 12 | ,007 |
| Razón de verosimilitud | 28,609 | 12 | ,005 |
| Asociación lineal por lineal | 13,713 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 8 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,70.

Por otro lado, siguiendo la misma lógica y la misma tendencia observamos como son los docentes con más de 35 años de experiencia profesional los que creen poseer la habilidad de analizar críticamente los contenidos de las asignaturas que imparten (Tabla 61). La misma explicación que hacíamos anteriormente tiene validez ahora. Esto podría tener relación con los datos de Marchesi y Díaz (2008) donde eran los docentes con más experiencia profesional los que más se preocupaban por cuidar sus comportamientos y enseñanzas, siendo conscientes de que tanto los unos como las otras influyen en la formación de los estudiantes.

Tabla 61. Relación ítem 18 con la Experiencia de los docentes

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------|--------------------|----------|------|------|-------|-------|-------|
| EXPERIENCIA DOCENTE | Menos de 10 años | Recuento | 0 | 7 | 15 | 77 | 38 |
| | | % | 0,0% | 5,1% | 10,9% | 56,2% | 27,7% |
| | Entre 11 y 20 años | Recuento | 3 | 1 | 9 | 58 | 32 |
| | | % | 2,9% | 1,0% | 8,7% | 56,3% | 31,1% |
| | Entre 21 y 35 años | Recuento | 0 | 0 | 11 | 42 | 42 |
| | | % | 0,0% | 0,0% | 11,6% | 44,2% | 44,2% |
| | Más de 35 años | Recuento | 0 | 0 | 2 | 9 | 25 |
| | | % | 0,0% | 0,0% | 5,6% | 25,0% | 69,4% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 40,837 ^a | 12 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 41,415 | 12 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 17,441 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 9 casillas (45,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,29.

El ítem 31, que nos pregunta sobre si los docentes tienen la habilidad para sentirse responsables de los aprendizajes de sus estudiantes, presenta diferencias en función de la Experiencia profesional. En este caso, son los docentes de experiencia comprendida entre los 21 y 35 años los que muestran una mayor capacidad para preocuparse y sentirse responsable por los aprendizajes de sus propios alumnos (Tabla 62). Esta realidad puede deberse a que estos docentes se encuentran en plena madurez pedagógica y profesional, habiendo superado los problemas de inexperiencia de los primeros años,

los momentos de más intensidad en la vida familiar, como la crianza de niños pequeños, y puedan ahora centrarse plenamente en su desarrollo profesional.

Tabla 62. Relación ítem 31 con la Experiencia de los docentes

| | | | 3 | 4 | 5 |
|------------------------|--------------------|----------|-------|-------|-------|
| EXPERIENCIA DOCENTE | Menos de 10 años | Recuento | 10 | 29 | 98 |
| | | % | 7,3% | 21,2% | 71,5% |
| | Entre 11 y 20 años | Recuento | 5 | 29 | 69 |
| | | % | 4,9% | 28,2% | 67,0% |
| | Entre 21 y 35 años | Recuento | 0 | 18 | 77 |
| | | % | 0,0% | 18,9% | 81,1% |
| Más de 35 años | Recuento | 0 | 10 | 26 | |
| | % | 0,0% | 27,8% | 72,2% | |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 12,857 ^a | 6 | ,045 |
| Razón de verosimilitud | 17,391 | 6 | ,008 |
| Asociación lineal por lineal | 3,749 | 1 | ,053 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 3 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,46.

Por último, ya para acabar con las diferencias encontradas en el Factor de Habilidades docentes del profesorado de Educación Primaria, observamos diferencias significativas entre los docentes que Tienen hijos y aquellos que no los tienen, en cuanto a la habilidad para fomentar la autoestima entre su alumnado. Son los docentes con hijos los que creen poseer en mayor medida esta habilidad (Tabla 63). Seguramente esto vaya ligado a la sensibilidad y a la actitud de cuidado que desarrollan aquellos que tienen hijos y que lo transfieren a su realidad como docentes.

Tabla 63. Relación ítem 43 con Si tienes hijos

| | | | 1 | 3 | 4 | 5 |
|--------------|----|----------|------|------|-------|-------|
| TIENES HIJOS | Sí | Recuento | 2 | 0 | 23 | 199 |
| | | % | 0,9% | 0,0% | 10,3% | 88,8% |
| | No | Recuento | 0 | 3 | 25 | 119 |
| | | % | 0,0% | 2,0% | 17,0% | 81,0% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 9,643 ^a | 3 | ,022 |
| Razón de verosimilitud | 11,261 | 3 | ,010 |
| Asociación lineal por lineal | 2,114 | 1 | ,146 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 4 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,79.

4.3.4.- Normas subjetivas del profesorado de Educación Primaria en función del Sexo, Tipo de centro, Edad, Experiencia docente y Si tienes hijos

Las diferencias encontradas en cuanto a las Normas subjetivas del profesorado de Educación Primaria son escasas. En la mayoría de los ítems no encontramos ninguna diferencia significativa. A continuación, pasamos a presentar las diferencias estadísticamente significativas que hemos encontrado.

| Normas subjetivas del profesorado de Educación Primaria |
|--|
| 10. Las características psicoevolutivas y del desarrollo de su identidad del alumnado son necesarias en el proceso educativo |
| 11. Mis compañeros creen que es necesario como docente atender a las diferencias en los ritmos de aprendizaje |
| 13. Soy consciente de que la convivencia en el centro y en sus aulas reflejan las tensiones sociales |
| 20. Las habilidades para conducir el diálogo de los estudiantes en el aula son una necesidad docente |
| 21. Gestionar adecuadamente el tiempo y los recursos del aula mejoran los resultados académicos |
| 39. La democracia es un valor que hay que salvaguardar |
| 45. Rechazo los prejuicios, el racismo y la discriminación |

4.3.4.1.- Análisis de los datos. Comentario y discusión de los resultados

En el Factor Normas subjetivas solo hemos encontrado diferencias significativas en tres ítems, 10, 21 y 39, aunque desde diferentes variables: Edad, Experiencia profesional y Si tienes o no hijos. Vamos a analizar y comentar de manera conjunta cada uno de los ítems.

El ítem 10 hace referencia a si necesitan los docentes conocer las características psicoevolutivas y del desarrollo de su identidad del alumnado. Los docentes más jóvenes –de entre 20 y 30 años- y los más mayores –más de 51 años- son los que más perciben la presión social en referencia a este aspecto, con bastante diferencia (Tabla 64). Seguramente, la explicación puede encontrarse, por un lado, en que los docentes más jóvenes acaban de salir de sus años de formación en los que se les ha inculcado la necesidad, a través de diferentes asignaturas, de conocer cómo evoluciona psicológica y evolutivamente cada alumno, para de esta manera adecuar –personalizar- más y mejor la enseñanza. Por otro lado, que sean los docentes con más edad los que le siguen puede tener la explicación en la experiencia profesional y en el convencimiento que para educar bien hay que conocer a los alumnos y sus características fundamentales.

Tabla 64. Relación ítem 10 con la Edad de los docentes

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------|-----------------|----------|------|------|------|-------|-------|
| EDAD | De 20 a 30 años | Recuento | 1 | 1 | 2 | 8 | 79 |
| | | % | 1,1% | 1,1% | 2,2% | 8,8% | 86,8% |
| | De 31 a 40 años | Recuento | 1 | 1 | 5 | 16 | 64 |
| | | % | 1,1% | 1,1% | 5,7% | 18,4% | 73,6% |
| | De 41 a 50 años | Recuento | 3 | 0 | 0 | 26 | 60 |
| | | % | 3,4% | 0,0% | 0,0% | 29,2% | 67,4% |
| | Más de 51 años | Recuento | 1 | 1 | 1 | 14 | 87 |
| | | % | 1,0% | 1,0% | 1,0% | 13,5% | 83,7% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 25,930 ^a | 12 | ,011 |
| Razón de verosimilitud | 26,401 | 12 | ,009 |
| Asociación lineal por lineal | ,021 | 1 | ,884 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 12 casillas (60,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,70.

En la línea de lo que acabamos de comentar, observamos como son los docentes con mayor Experiencia profesional los que más perciben la necesidad de conocer las características de su alumnado (Tabla 65).

Tabla 65. Relación ítem 10 con la Experiencia profesional

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------|--------------------|----------|------|------|------|-------|-------|
| EXPERIENCIA DOCENTE | Menos de 10 años | Recuento | 2 | 2 | 4 | 17 | 112 |
| | | % | 1,5% | 1,5% | 2,9% | 12,4% | 81,8% |
| | Entre 11 y 20 años | Recuento | 0 | 0 | 3 | 31 | 69 |
| | | % | 0,0% | 0,0% | 2,9% | 30,1% | 67,0% |
| | Entre 21 y 35 años | Recuento | 3 | 0 | 1 | 13 | 78 |
| | | % | 3,2% | 0,0% | 1,1% | 13,7% | 82,1% |
| | Más de 35 años | Recuento | 1 | 1 | 0 | 3 | 31 |
| | | % | 2,8% | 2,8% | 0,0% | 8,3% | 86,1% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 25,809 ^a | 12 | ,011 |
| Razón de verosimilitud | 27,651 | 12 | ,006 |
| Asociación lineal por lineal | ,007 | 1 | ,934 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 12 casillas (60,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,29.

En cuanto a cómo perciben la presión social en referencia la gestión adecuada del tiempo y de los recursos del aula existe mucha discrepancia. Encontramos en este ítem diferencias en torno a la Edad, la Experiencia profesional y Si tienen o no hijos. En primer lugar, en cuanto a la Edad vemos cómo son los docentes con más años los que perciben más intensamente esta presión social (Tabla 66). Sienten la presión de que deben gestionar bien el tiempo y los recursos para favorecer un adecuado aprendizaje.

Tabla 66. Relación ítem 21 con la Edad de los docentes

| | | | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------|-----------------|----------|------|-------|-------|-------|
| EDAD | De 20 a 30 años | Recuento | 2 | 27 | 47 | 15 |
| | | % | 2,2% | 29,7% | 51,6% | 16,5% |
| | De 31 a 40 años | Recuento | 1 | 8 | 48 | 30 |
| | | % | 1,1% | 9,2% | 55,2% | 34,5% |
| | De 41 a 50 años | Recuento | 1 | 10 | 50 | 28 |
| | | % | 1,1% | 11,2% | 56,2% | 31,5% |
| | Más de 51 años | Recuento | 0 | 10 | 65 | 29 |
| | | % | 0,0% | 9,6% | 62,5% | 27,9% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 27,391 ^a | 9 | ,001 |
| Razón de verosimilitud | 26,354 | 9 | ,002 |
| Asociación lineal por lineal | 10,631 | 1 | ,001 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 4 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,94.

Si atendemos a la Experiencia profesional detectamos que son los docentes con una experiencia de entre 21 y 35 años los que más siente la presión social por gestionar adecuadamente los tiempos y los recursos del aula (Tabla 67). Estos datos coinciden con el estudio de Marchesi y Díaz (2008) en el que un 21,5% de los docentes con una experiencia de entre 21 y 30 años afirmaba que la gestión del aula, de sus tiempos y recursos, era su mayor virtud como maestro.

Tabla 67. Relación ítem 21 con la Experiencia profesional

| | | | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------|--------------------|----------|------|-------|-------|-------|
| EXPERIENCIA DOCENTE | Menos de 10 años | Recuento | 3 | 33 | 74 | 27 |
| | | % | 2,2% | 24,1% | 54,0% | 19,7% |
| | Entre 11 y 20 años | Recuento | 1 | 10 | 58 | 34 |
| | | % | 1,0% | 9,7% | 56,3% | 33,0% |
| | Entre 21 y 35 años | Recuento | 0 | 10 | 57 | 28 |
| | | % | 0,0% | 10,5% | 60,0% | 29,5% |
| | Más de 35 años | Recuento | 0 | 2 | 21 | 13 |
| | | % | 0,0% | 5,6% | 58,3% | 36,1% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 21,656 ^a | 9 | ,010 |
| Razón de verosimilitud | 22,654 | 9 | ,007 |
| Asociación lineal por lineal | 13,991 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 4 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,39.

Por último, en cuanto a cómo sienten la presión social en referencia a la gestión de los tiempos y de los recursos los docentes que Tienen o no hijos, podemos observar como son los docentes con hijos los que más sienten esta presión social (Tabla 68). Seguramente la presión en casa, en la educación de sus hijos, por enseñar a gestionar los tiempos y los recursos también influya en esta percepción social de este colectivo docente.

Tabla 68. Relación ítem 21 con si tienes hijos

| | | | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------|----|----------|------|-------|-------|-------|
| TIENES HIJOS | Sí | Recuento | 1 | 24 | 130 | 69 |
| | | % | 0,4% | 10,7% | 58,0% | 30,8% |
| | No | Recuento | 3 | 31 | 80 | 33 |
| | | % | 2,0% | 21,1% | 54,4% | 22,4% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 10,994 ^a | 3 | ,012 |
| Razón de verosimilitud | 10,846 | 3 | ,013 |
| Asociación lineal por lineal | 9,340 | 1 | ,002 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 2 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,58.

La última diferencia encontrada en cuanto a las normas subjetivas de los docentes gira en torno a cómo consideran el valor de la Democracia (ítem 39). Los docentes con más Edad, aquellos que tienen más de 51 años, son los que perciben más la norma social en referencia a educar en el valor de la Democracia (Tabla 69). Fomentar entre sus alumnos los valores democráticos y ciudadanos como parte esencial de su educación. Estos datos concuerdan con los resultados de Marchesi y Díaz (2008) en cuanto a la importancia que los docentes le otorgan a la educación para la ciudadanía. En este estudio son los docentes con más tiempo en el ejercicio de la profesión los que más positivamente valoran este tipo de educación. La razón más plausible la podemos encontrar en que esta generación fue la que construyó y desarrolló la Democracia en España y, por tanto, sea consciente de su fragilidad y de las luchas y dificultades que hubo para su instauración tras un régimen dictatorial. En ese sentido, hacen suya la frase de que la “Democracia siempre se encuentra en un frágil equilibrio, siempre amenazada.”

Tabla 69. Relación ítem 39 con la Edad de los docentes

| | | | 3 | 4 | 5 |
|----------------|-----------------|----------|------|-------|-------|
| EDAD | De 20 a 30 años | Recuento | 5 | 17 | 69 |
| | | % | 5,5% | 18,7% | 75,8% |
| | De 31 a 40 años | Recuento | 1 | 13 | 73 |
| | | % | 1,1% | 14,9% | 83,9% |
| | De 41 a 50 años | Recuento | 4 | 11 | 74 |
| | | % | 4,5% | 12,4% | 83,1% |
| Más de 51 años | Recuento | 1 | 6 | 97 | |
| | % | 1,0% | 5,8% | 93,3% | |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 13,690 ^a | 6 | ,033 |
| Razón de verosimilitud | 14,643 | 6 | ,023 |
| Asociación lineal por lineal | 9,031 | 1 | ,003 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 4 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,58.

4.3.5.- *Intenciones de conducta del profesorado de Educación Primaria en función del Sexo, Tipo de centro, Edad, Experiencia docente y Si tienes hijos*

Las diferencias encontradas en cuanto a las Intenciones de conducta del profesorado de Educación Primaria son escasas. En la mayoría de los ítems no encontramos ninguna diferencia significativa. A continuación, pasamos a presentar las diferencias estadísticamente significativas que hemos encontrado.

| Intenciones de conducta del profesorado de Educación Primaria | |
|--|---|
| 9. | Son innecesarios los planes y programas específicos de la Comunidad Valenciana (PAT, Compensatoria, ...) que el Centro tiene en funcionamiento para evitar el fracaso escolar |
| 16. | No tengo habilidades para argumentar y debatir |
| 19. | No pierdo el tiempo en analizar críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad |
| 23. | No sé anticiparme a los problemas de aprendizaje y prevenirlos |
| 51. | La evaluación del aprendizaje de los alumnos tiene que ser igual para todos |

4.3.5.1.- Análisis de los datos. Comentario y discusión de los resultados

Si analizamos las diferencias en cuanto al Factor Intenciones de conducta del Profesorado de Educación Primaria detectamos algunas discrepancias en función del Sexo de los docentes y de la Edad. Son pocas las diferencias encontradas.

Las primeras diferencias las encontramos en las intenciones de conducta de los docentes por preocuparse en analizar críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad. En este sentido, son las maestras las que muestran una intención más clara por analizar aquello que ocurre en la sociedad, para, posteriormente, poder plasmarlo en sus reflexiones y en sus enseñanzas en clase, con los alumnos (Tabla 70). Estos resultados, bastantes altos, si sumamos los valores de Totalmente de acuerdo y De acuerdo, tanto en maestros como en maestras, nos indican que en la actualidad los docentes tienen una intención clara por actuar de manera crítica, con el objeto de formar ciudadanos críticos (Postman y Weingartner, 1973).

Tabla 70. Relación ítem 19 con el Sexo de los docentes

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|------|--------|----------|-------|-------|-------|------|------|
| SEXO | Hombre | Recuento | 55 | 33 | 4 | 3 | 0 |
| | | % | 57,9% | 34,7% | 4,2% | 3,2% | 0,0% |
| | Mujer | Recuento | 169 | 61 | 32 | 11 | 3 |
| | | % | 61,2% | 22,1% | 11,6% | 4,0% | 1,1% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 9,715 ^a | 4 | ,046 |
| Razón de verosimilitud | 10,912 | 4 | ,028 |
| Asociación lineal por lineal | ,746 | 1 | ,388 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 3 casillas (30,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,77.

Otro aspecto importante en la tarea educativa es la evaluación. Ante la pregunta de cómo se debe proceder ante la evaluación, pruebas iguales para todos o adaptadas, observamos como las maestras son más propensas a actuar fomentando la igualdad (Tabla 71), en detrimento de adaptar la evaluación a cada caso concreto y apostar más por la equidad. Estos resultados nos sorprenden ya que en Factores anteriores veíamos a la mujer mucho más preocupada por la atención a la diversidad, por adaptar las actividades y los contenidos a los diferentes ritmos y capacidades de los estudiantes. A pesar de lo dicho, la inmensa mayoría, tanto de maestros como de maestras, apuestan por una evaluación diferenciada, que atienda a la diversidad y que apueste por la equidad por encima de la igualdad.

Tabla 71. Relación ítem 51 con el Sexo de los docentes

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------|--------|----------|-------|-------|-------|------|------|
| SEXO | Hombre | Recuento | 34 | 30 | 14 | 9 | 8 |
| | | % | 35,8% | 31,6% | 14,7% | 9,5% | 8,4% |
| | Mujer | Recuento | 141 | 56 | 49 | 12 | 18 |
| | | % | 51,1% | 20,3% | 17,8% | 4,3% | 6,5% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 11,415 ^a | 4 | ,022 |
| Razón de verosimilitud | 11,034 | 4 | ,026 |
| Asociación lineal por lineal | 3,749 | 1 | ,053 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,38.

La intención de actuar conforme a los planes y programas específicos de la Comunidad Valenciana (PAT, Compensatoria, ...) para evitar el fracaso escolar, también tiene diferencias significativas en función de la Edad de los docentes. Son los maestros más jóvenes, los de edad comprendida entre los 20 y los 30 años, los que tienen la intención de actuar conforme a estos planes y programas específicos (Tabla 72). En ese sentido, los docentes con menos intención de actuar conforme a la normativa son los de edad comprendida entre los 41 y los 50 años. De nuevo, vemos como los docentes más jóvenes, con menos experiencia, son los que en mayor medida tienen la intención de seguir las medidas establecidas, sin salirse de lo estipulado por la Administración Educativa y por los centros docentes, seguramente a causa de la inexperiencia, la inseguridad o por el miedo a cometer algún error.

Tabla 72. Relación ítem 9 con la Edad de los docentes

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------|-----------------|----------|-------|-------|-------|-------|-------|
| EDAD | De 20 a 30 años | Recuento | 56 | 14 | 8 | 6 | 7 |
| | | % | 61,5% | 15,4% | 8,8% | 6,6% | 7,7% |
| | De 31 a 40 años | Recuento | 45 | 10 | 6 | 12 | 14 |
| | | % | 51,7% | 11,5% | 6,9% | 13,8% | 16,1% |
| | De 41 a 50 años | Recuento | 36 | 16 | 12 | 16 | 9 |
| | | % | 40,4% | 18,0% | 13,5% | 18,0% | 10,1% |
| | Más de 51 años | Recuento | 54 | 15 | 12 | 5 | 18 |
| | | % | 51,9% | 14,4% | 11,5% | 4,8% | 17,3% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 22,243 ^a | 12 | ,035 |
| Razón de verosimilitud | 22,658 | 12 | ,031 |
| Asociación lineal por lineal | 2,963 | 1 | ,085 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,91.

La última diferencia que hemos encontrado en las Intenciones de conducta del Profesorado de Educación Primaria es acerca de si los docentes pretenden anticiparse a los posibles problemas de aprendizaje que puedan sucederse en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, de esta manera, prevenirlos. En términos generales, todos los maestros que han intervenido en esta investigación muestran una tendencia clara a actuar de esta manera, aunque son los docentes de entre 41 y 50 años los que muestran una predisposición más alta (Tabla 73). Como comentario final a este ítem, solo nos llama la atención los altos porcentajes de docentes que se muestran indiferentes ante esta realidad pedagógica.

Tabla 73. Relación ítem 23 con la Edad de los docentes

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------|-----------------|----------|-------|-------|-------|------|------|
| EDAD | De 20 a 30 años | Recuento | 35 | 32 | 20 | 3 | 1 |
| | | % | 38,5% | 35,2% | 22,0% | 3,3% | 1,1% |
| | De 31 a 40 años | Recuento | 32 | 45 | 5 | 3 | 2 |
| | | % | 36,8% | 51,7% | 5,7% | 3,4% | 2,3% |
| | De 41 a 50 años | Recuento | 48 | 22 | 12 | 7 | 0 |
| | | % | 53,9% | 24,7% | 13,5% | 7,9% | 0,0% |
| | Más de 51 años | Recuento | 54 | 39 | 9 | 1 | 1 |
| | | % | 51,9% | 37,5% | 8,7% | 1,0% | 1,0% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 33,020 ^a | 12 | ,001 |
| Razón de verosimilitud | 33,328 | 12 | ,001 |
| Asociación lineal por lineal | 6,636 | 1 | ,010 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 8 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,94.

4.3.6.- *Conductas del profesorado de Educación Primaria en función del Sexo, Tipo de centro, Edad, Experiencia docente y Si tienes hijos*

Las diferencias encontradas en cuanto a las Conductas del profesorado de Educación Primaria son escasas. En la mayoría de los ítems no encontramos ninguna diferencia significativa. A continuación, pasamos a presentar las diferencias estadísticamente significativas que hemos encontrado.

| Conductas del profesorado de Educación Primaria | |
|---|---|
| 1. | Domino los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento |
| 2. | Utilizo las estrategias y técnicas didácticas para la enseñanza de las diferentes áreas |
| 3. | Utilizo estrategias específicas para la organización y diseño de situaciones de aprendizaje |
| 4. | Utilizo métodos para implicar al alumnado en los procesos de su aprendizaje y trabajo |
| 7. | Es necesario que todo el profesorado conozca el Proyecto Educativo del Centro en el que trabaja |
| 8. | Cumplo los derechos y deberes de los miembros de la Comunidad Educativa |
| 14. | Explico con claridad los contenidos de las áreas que imparto |
| 17. | Escucho las preguntas e interrogantes que me formulan los estudiantes |
| 49. | Estimo el desarrollo de los conocimientos de las diferentes áreas y su investigación |
| 50. | No me gusta la profesión docente |
| 54. | Informo a los padres/madres y hago lo posible por implicarles en el aprendizaje de sus hijas/os |

4.3.6.1.- Análisis de los datos. Comentario y discusión de los resultados

En cuanto a las Conductas del Profesorado de Educación Primaria hemos detectado diferencias significativas en función del Sexo de los docentes, la Edad, la Experiencia profesional, Si tienes o no hijos y Tipo de centro, en algunos de los ítems analizados.

La primera de las conductas que vamos a analizar es si los docentes informan a las familias y las implican en la educación de sus hijos. En este ítem (ítem 54) encontramos diferencias en función del Sexo de los docentes y el Tipo de centro. En referencia a lo primero, el Sexo de los docentes, observamos como son las mujeres las que más se preocupan de informar e involucrar a las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos (Tabla 74). Tienen una conducta más cercana y más colaborativa que sus colegas maestros. En términos generales, estos resultados concuerdan con los del estudio de Álvarez (2008), en el que afirma que el 86,7% de los maestros de Primaria mantienen muy buenas relaciones con las familias. De nuevo emerge la figura de la mujer como más preocupada por la educación de los hijos y seguramente este hecho haga a las maestras más proclives a intentar involucrar a las familias de los alumnos en los procesos educativos.

Tabla 74. Relación ítem 54 con el Sexo de los docentes

| | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
|------|--------|----------|------|------|-------|-------|--|---|--|
| SEXO | Hombre | Recuento | 2 | 9 | 31 | 53 | | | |
| | | % | 2,1% | 9,5% | 32,6% | 55,8% | | | |
| | Mujer | Recuento | 1 | 17 | 63 | 195 | | | |
| | | % | 0,4% | 6,2% | 22,8% | 70,7% | | | |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 8,780 ^a | 3 | ,032 |
| Razón de verosimilitud | 8,226 | 3 | ,042 |
| Asociación lineal por lineal | 7,658 | 1 | ,006 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 2 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,77.

En cuanto a la relación con las familias en función del Tipo de centro, se puede observar como los docentes de centros concertados tienen una conducta más positiva a informar y colaborar con los padres y madres de los alumnos (Tabla 75). Esta realidad también era esperada. Siempre se han caracterizado los centros concertados por su cercanía con las familias, por intentar involucrarlas en el funcionamiento y las actividades del centro, tal vez, desde una visión más comercial. De todas maneras, también es reseñable el alto porcentaje de conductas positivas de los docentes de centros públicos.

Tabla 75. Relación ítem 54 con Tipo de centro

| | | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|----------------|------------|----------|------|-------|-------|-------|
| TIPO DE CENTRO | Público | Recuento | 3 | 18 | 42 | 99 |
| | | % | 1,9% | 11,1% | 25,9% | 61,1% |
| | Concertado | Recuento | 0 | 8 | 52 | 149 |
| | | % | 0,0% | 3,8% | 24,9% | 71,3% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 12,233 ^a | 3 | ,007 |
| Razón de verosimilitud | 13,352 | 3 | ,004 |
| Asociación lineal por lineal | 9,442 | 1 | ,002 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 2 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,31.

El segundo ítem que muestra diferencias en cuanto a la Conducta de los docentes se centra en los contenidos de enseñanza (ítem 1). Aquí encontramos diferencias en cuanto a la Edad de los docentes, la Experiencia profesional y Si tienen o no hijos. Son los docentes con más de 51 años los que muestran una conducta más positiva en referencia a los contenidos que imparten y su conocimiento (Tabla 76). En este sentido, son estos los que creen conocer mejor su temario, seguramente fruto del tiempo que llevan impartiendo y que les ha permitido ir trabajándolo y adaptándolo a las necesidades de los estudiantes. Estos resultados corroboran los estudios del Programa *Teaching in Focus*, nº 17. *¿Los profesores nuevos se sienten preparados para la enseñanza?* (OECD, 2017b), donde los docentes con más edad se percibían con mayor dominio de los contenidos (62%), que sus compañeros más jóvenes (52%).

Tabla 76. Relación ítem 1 con la Edad de los docentes

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------|-----------------|----------|------|------|-------|-------|-------|
| EDAD | De 20 a 30 años | Recuento | 0 | 1 | 18 | 48 | 24 |
| | | % | 0,0% | 1,1% | 19,8% | 52,7% | 26,4% |
| | De 31 a 40 años | Recuento | 0 | 3 | 3 | 37 | 44 |
| | | % | 0,0% | 3,4% | 3,4% | 42,5% | 50,6% |
| | De 41 a 50 años | Recuento | 1 | 0 | 9 | 32 | 47 |
| | | % | 1,1% | 0,0% | 10,1% | 36,0% | 52,8% |
| | Más de 51 años | Recuento | 0 | 0 | 6 | 19 | 79 |
| | | % | 0,0% | 0,0% | 5,8% | 18,3% | 76,0% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 64,224 ^a | 12 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 66,161 | 12 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 35,519 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 8 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,23.

En esa misma línea, los docentes con mayor experiencia son los que muestran una conducta más positiva hacia los contenidos (Tabla 77). Tal y como decíamos anteriormente, son los que creen conocer mejor el temario, seguramente fruto del tiempo que llevan impartiendo. Estos resultados contradicen los del estudio de Marchesi y Díaz (2008), donde los docentes con más experiencia son los que menos valoran tener unos conocimientos actualizados.

Tabla 77. Relación ítem 1 con la Experiencia profesional

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------|--------------------|----------|------|------|-------|-------|-------|
| EXPERIENCIA DOCENTE | Menos de 10 años | Recuento | 0 | 3 | 21 | 65 | 48 |
| | | % | 0,0% | 2,2% | 15,3% | 47,4% | 35,0% |
| | Entre 11 y 20 años | Recuento | 1 | 1 | 4 | 47 | 50 |
| | | % | 1,0% | 1,0% | 3,9% | 45,6% | 48,5% |
| | Entre 21 y 35 años | Recuento | 0 | 0 | 10 | 19 | 66 |
| | | % | 0,0% | 0,0% | 10,5% | 20,0% | 69,5% |
| | Más de 35 años | Recuento | 0 | 0 | 1 | 5 | 30 |
| | | % | 0,0% | 0,0% | 2,8% | 13,9% | 83,3% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 54,472 ^a | 12 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 58,583 | 12 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 33,119 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 9 casillas (45,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,10.

Por último, en cuanto a la conducta en referencia a los contenidos, vemos que como los docentes con hijos tienen una conducta más favorable que aquellos que no los tienen (Tabla 78).

Tabla 78. Relación ítem 1 con Si tienen hijos

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------|----|----------|------|------|-------|-------|-------|
| TIENES HIJOS | Sí | Recuento | 0 | 0 | 18 | 69 | 137 |
| | | % | 0,0% | 0,0% | 8,0% | 30,8% | 61,2% |
| | No | Recuento | 1 | 4 | 18 | 67 | 57 |
| | | % | 0,7% | 2,7% | 12,2% | 45,6% | 38,8% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 23,030 ^a | 4 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 24,858 | 4 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 19,382 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 4 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,40.

En términos similares, podemos analizar la conducta de los docentes hacia la utilización de las estrategias y técnicas didácticas para la enseñanza (ítem 2). Nuevamente vemos diferencias en la Edad, la Experiencia profesional y Si tienen o no hijos. En cuanto a la Edad, son los docentes de más de 51 años, los que en conjunto las utilizan más y tienen una conducta más favorable (Tabla 79). Nuevamente estos resultados corroboran los obtenidos en el Programa *Teaching in Focus, n° 17. ¿Los profesores nuevos se sienten preparados para la enseñanza?* (OECD, 2017b), donde los maestros con más edad aventajan en 13 puntos porcentuales a sus colegas más jóvenes.

Tabla 79. Relación ítem 2 con la Edad de los docentes

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------|----------|------|------|-------|-------|-------|---|
| EDAD De 20 a 30 años | Recuento | 0 | 1 | 27 | 46 | 17 | |
| | % | 0,0% | 1,1% | 29,7% | 50,5% | 18,7% | |
| De 31 a 40 años | Recuento | 0 | 2 | 8 | 44 | 33 | |
| | % | 0,0% | 2,3% | 9,2% | 50,6% | 37,9% | |
| De 41 a 50 años | Recuento | 1 | 2 | 8 | 49 | 29 | |
| | % | 1,1% | 2,2% | 9,0% | 55,1% | 32,6% | |
| Más de 51 años | Recuento | 0 | 0 | 11 | 42 | 51 | |
| | % | 0,0% | 0,0% | 10,6% | 40,4% | 49,0% | |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 40,220 ^a | 12 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 39,318 | 12 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 19,153 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 8 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,23.

De igual modo, son los docentes con mayor experiencia profesional los que muestran una conducta más positiva hacia las estrategia y técnicas didácticas (Tabla 80), aunque todos, independientemente de su experiencia, tienen porcentajes muy altos. Por el contrario, en el informe de Marchesi y Díaz (2008), son los docentes con menos experiencia los que más valoran poseer una metodología variada.

Tabla 80. Relación ítem 2 con la Experiencia profesional

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------|--------------------|----------|------|-------|-------|-------|-------|
| EXPERIENCIA DOCENTE | Menos de 10 años | Recuento | 0 | 2 | 35 | 68 | 32 |
| | | % | 0,0% | 1,5% | 25,5% | 49,6% | 23,4% |
| | Entre 11 y 20 años | Recuento | 1 | 2 | 7 | 54 | 39 |
| | | % | 1,0% | 1,9% | 6,8% | 52,4% | 37,9% |
| | Entre 21 y 35 años | Recuento | 0 | 1 | 11 | 43 | 40 |
| | % | 0,0% | 1,1% | 11,6% | 45,3% | 42,1% | |
| Más de 35 años | Recuento | 0 | 0 | 1 | 16 | 19 | |
| | % | 0,0% | 0,0% | 2,8% | 44,4% | 52,8% | |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 33,910 ^a | 12 | ,001 |
| Razón de verosimilitud | 35,253 | 12 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 20,625 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 8 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,10.

Por último, de nuevo los docentes con hijos muestran una conducta más favorable hacia la utilización de las estrategias y técnicas didácticas (Tabla 81) que aquellos docentes que no tienen descendencia.

Tabla 81. Relación ítem 2 con Si tienen hijos

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------|----|----------|------|------|-------|-------|-------|
| TIENES HIJOS | Sí | Recuento | 0 | 2 | 26 | 106 | 90 |
| | | % | 0,0% | 0,9% | 11,6% | 47,3% | 40,2% |
| | No | Recuento | 1 | 3 | 28 | 75 | 40 |
| | | % | 0,7% | 2,0% | 19,0% | 51,0% | 27,2% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 10,276 ^a | 4 | ,036 |
| Razón de verosimilitud | 10,635 | 4 | ,031 |
| Asociación lineal por lineal | 9,940 | 1 | ,002 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 4 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,40.

En cuanto a la conducta respecto a los derechos y deberes de los miembros de la Comunidad Educativa (ítem 8), de nuevo observamos la misma tendencia. Son los docentes de mayor edad los que muestran un mayor cumplimiento de sus derechos y deberes (Tabla 82). De nuevo la experiencia y el tiempo de ejercicio profesional marcan la diferencia.

Tabla 82. Relación ítem 8 con la Edad de los docentes

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------|-----------------|----------|------|------|-------|-------|-------|
| EDAD | De 20 a 30 años | Recuento | 3 | 3 | 19 | 32 | 34 |
| | | % | 3,3% | 3,3% | 20,9% | 35,2% | 37,4% |
| | De 31 a 40 años | Recuento | 0 | 2 | 10 | 37 | 38 |
| | | % | 0,0% | 2,3% | 11,5% | 42,5% | 43,7% |
| | De 41 a 50 años | Recuento | 0 | 2 | 12 | 26 | 49 |
| | | % | 0,0% | 2,2% | 13,5% | 29,2% | 55,1% |
| | Más de 51 años | Recuento | 0 | 1 | 9 | 26 | 68 |
| | | % | 0,0% | 1,0% | 8,7% | 25,0% | 65,4% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 29,945 ^a | 12 | ,003 |
| Razón de verosimilitud | 28,954 | 12 | ,004 |
| Asociación lineal por lineal | 20,467 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 8 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,70.

Del mismo modo, los docentes con una experiencia más amplia, más de 35 años de ejercicio profesional, son también los que muestran una mejor conducta con respecto a sus derechos y deberes profesionales (Tabla 83). Los cumplen más y son más conscientes de su importancia, por lo que muestran una conducta más positiva que sus compañeros con menos experiencia.

Tabla 83. Relación ítem 8 con la Experiencia profesional

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------|--------------------|----------|------|------|-------|-------|-------|
| EXPERIENCIA DOCENTE | Menos de 10 años | Recuento | 3 | 4 | 24 | 52 | 54 |
| | | % | 2,2% | 2,9% | 17,5% | 38,0% | 39,4% |
| | Entre 11 y 20 años | Recuento | 0 | 2 | 16 | 32 | 53 |
| | | % | 0,0% | 1,9% | 15,5% | 31,1% | 51,5% |
| | Entre 21 y 35 años | Recuento | 0 | 1 | 9 | 32 | 53 |
| | | % | 0,0% | 1,1% | 9,5% | 33,7% | 55,8% |
| | Más de 35 años | Recuento | 0 | 1 | 1 | 5 | 29 |
| | | % | 0,0% | 2,8% | 2,8% | 13,9% | 80,6% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 27,680 ^a | 12 | ,006 |
| Razón de verosimilitud | 30,444 | 12 | ,002 |
| Asociación lineal por lineal | 19,406 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 9 casillas (45,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,29.

Por último, de nuevo los docentes con hijos muestran una conducta más favorable hacia el cumplimiento de los derechos y deberes de la Comunidad Educativa (Tabla 84) que aquellos docentes que no tienen descendencia. En los tres ítems analizados que hacen referencia a las conductas de los docentes hacia diferentes tipos de conocimientos –epistémicos, metodológicos o éticos- hemos encontrado las mismas diferencias y las mismas tendencias, siendo los docentes con más edad y

experiencia los que muestran una conducta más positiva hacia su conocimiento, utilización y cumplimiento. También, en los tres ítems observamos la misma tendencia en los docentes con o sin hijos, siendo los primeros los que muestran una mejor conducta en este caso.

Tabla 84. Relación ítem 8 con Sí tienes hijos

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------|----|----------|------|------|-------|-------|-------|
| TIENES HIJOS | Sí | Recuento | 0 | 3 | 26 | 69 | 126 |
| | | % | 0,0% | 1,3% | 11,6% | 30,8% | 56,3% |
| | No | Recuento | 3 | 5 | 24 | 52 | 63 |
| | | % | 2,0% | 3,4% | 16,3% | 35,4% | 42,9% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 11,482 ^a | 4 | ,022 |
| Razón de verosimilitud | 12,450 | 4 | ,014 |
| Asociación lineal por lineal | 10,043 | 1 | ,002 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 4 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,19.

El ítem 14 nos habla de la conducta de los docentes de Educación Primaria hacia su quehacer docente, en este caso hacia cómo afrontan la explicación de los contenidos curriculares. Los que mejor conducta presentan, los que afirman que explican con más claridad, son los docentes con más edad, aunque seguidos muy de cerca por los docentes más jóvenes (Tabla 85). En términos generales, todos los docentes que han participado en la investigación presentan resultados muy positivos. A pesar de estos resultados tan positivos, el informe de Marchesi y Díaz (2008) presenta que uno de los cuatro mayores defectos de los docentes, expresados por ellos mismos, el no conseguir interesar a los alumnos. Cabe la pregunta de si realmente los docentes explican tan bien, ¿por qué no consiguen interesar a los alumnos? Tal vez, pueda iluminarnos el interrogante planteado por Perrenoud (2010): “Yo enseño, pero ellos, ¿aprenden?”, o dicho de otra manera: yo enseño, pero ¿a ellos les interesa?

Tabla 85. Relación ítem 14 con la Edad de los docentes

| | | | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------|-----------------|----------|------|------|-------|-------|
| EDAD | De 20 a 30 años | Recuento | 1 | 5 | 54 | 31 |
| | | % | 1,1% | 5,5% | 59,3% | 34,1% |
| | De 31 a 40 años | Recuento | 0 | 4 | 47 | 36 |
| | | % | 0,0% | 4,6% | 54,0% | 41,4% |
| | De 41 a 50 años | Recuento | 0 | 7 | 40 | 42 |
| | | % | 0,0% | 7,9% | 44,9% | 47,2% |
| | Más de 51 años | Recuento | 0 | 3 | 40 | 61 |
| | | % | 0,0% | 2,9% | 38,5% | 58,7% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 17,474 ^a | 9 | ,042 |
| Razón de verosimilitud | 17,226 | 9 | ,045 |
| Asociación lineal por lineal | 11,305 | 1 | ,001 |

| | |
|--------------------|-----|
| N de casos válidos | 371 |
|--------------------|-----|

a. 7 casillas (43,8%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,23.

En cuanto a la Experiencia profesional se ve la misma tendencia que en los ítems precedentes. Son los docentes con más experiencia los que tienen una mejor conducta hacia su tarea docente y los que muestran una mayor percepción acerca de su capacidad de explicar los contenidos a sus alumnos (Tabla 86). Esta tendencia la hemos ido observando a lo largo de toda la investigación. Las docentes en términos generales presentan mejores resultados, al igual que aquellos que tienen más Edad y Experiencia. Tendencia similar observamos en los docentes con hijos.

Tabla 86. Relación ítem 14 con la Experiencia profesional

| | | | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------|--------------------|----------|------|------|-------|-------|
| EXPERIENCIA DOCENTE | Menos de 10 años | Recuento | 1 | 10 | 78 | 48 |
| | | % | 0,7% | 7,3% | 56,9% | 35,0% |
| | Entre 11 y 20 años | Recuento | 0 | 5 | 54 | 44 |
| | | % | 0,0% | 4,9% | 52,4% | 42,7% |
| | Entre 21 y 35 años | Recuento | 0 | 3 | 37 | 55 |
| | | % | 0,0% | 3,2% | 38,9% | 57,9% |
| | Más de 35 años | Recuento | 0 | 1 | 12 | 23 |
| | | % | 0,0% | 2,8% | 33,3% | 63,9% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 19,164 ^a | 9 | ,024 |
| Razón de verosimilitud | 19,551 | 9 | ,021 |
| Asociación lineal por lineal | 17,102 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 6 casillas (37,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,10.

El último ítem en el que hemos encontrado diferencias en cuanto a la conducta de los docentes ha sido el 49. Este hace referencia a la conducta de desarrollar conocimientos y fomentar la investigación. Son los docentes con hijos los que presentan una mejor conducta en este sentido (Tabla 87). Es difícil encontrar una explicación lógica, ya que podríamos pensar que los docentes con hijos a su cargo tienen menos tiempo para poder desarrollar los conocimientos, para estar al día, y también para poder dedicarse a tareas investigativas.

Tabla 87. Relación ítem 49 con Sí tienes hijos

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------|----|----------|------|------|-------|-------|-------|
| TIENES HIJOS | Sí | Recuento | 1 | 0 | 11 | 76 | 136 |
| | | % | 0,4% | 0,0% | 4,9% | 33,9% | 60,7% |
| | No | Recuento | 1 | 2 | 20 | 48 | 76 |
| | | % | 0,7% | 1,4% | 13,6% | 32,7% | 51,7% |

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 12,473 ^a | 4 | ,014 |
| Razón de verosimilitud | 12,918 | 4 | ,012 |
| Asociación lineal por lineal | 7,710 | 1 | ,005 |
| N de casos válidos | 371 | | |

a. 4 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,79.

4.4.- A modo de resumen

Tras el análisis y comparación de los resultados obtenidos a lo largo de la investigación podemos afirmar que los docentes de Educación Primaria de la ciudad de Valencia presentan unos resultados en todos los Factores –Creencias-convicciones, Actitudes, Habilidades, Normas subjetivas, Intenciones de conducta y Conducta- muy positivos. Además, encontramos una alta homogeneidad en sus respuestas.

Si analizamos los resultados de manera comparada, podemos concluir que, en los casos en los que encontramos diferencias significativas en función del Sexo de los docentes, los resultados suelen ser bastante mejores en el caso de las maestras. Cuando las diferencias son en torno a la Edad de los docentes, normalmente encontramos mejores resultados en los maestros con más edad. Idéntica tendencia podemos ver en lo referente a la Experiencia profesional, donde los docentes con más años en el ejercicio de la profesión suelen presentar porcentajes sensiblemente superiores. Si el análisis lo hacemos teniendo en cuenta Si los docentes son padres o no lo son, también existe una tendencia generalizada a que sean los docentes con hijos los que responden mejor. Por último, las diferencias encontradas en torno al Tipo de centro, también nos muestran unos resultados mejores en los centros concertados.

Las maestras muestran mejores resultados en todo lo referente a los aspectos emocionales de la educación; al igual que los docentes con hijos. Los maestros con más edad y con más experiencia profesional tienen una visión más positiva acerca de sus competencias docentes, mientras que los docentes de centros concertados tienen una visión más colaborativa en la relación con las familias de sus alumnos.

Pero, como se ha dicho a lo largo de estas páginas, los resultados obtenidos nos plantean algunas dudas: con resultados tan positivos porque no mejoran los resultados académicos y la motivación de los estudiantes; y, en segundo lugar, por qué los resultados más bajos los encontramos en las Intenciones de conducta, que en principio son los que predicen el comportamiento futuro.

CUARTA PARTE:

**Propuesta de Mejora en la
Formación Docente**

**CAPÍTULO 5.- PROPUESTA DE MEJORA
EN LA FORMACIÓN DE
COMPETENCIAS DOCENTES PARA EL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA**

5.0.- Introducción.

La formación del profesorado es uno de los temas cruciales en la mejora de la calidad educativa. A su discusión se han dedicado multitud de Congresos, Jornadas, libros, artículos y monográficos en revistas especializadas (OECD, 2012; Valle y Manso, 2016). Entre las conclusiones de todas estas discusiones, son muchas las voces que alertan de una deficiente formación docente y señalan el paulatino deterioro cultural y profesional de este colectivo. Muchas de estas voces, se centran en el profesorado de Educación Primaria, y critican la pérdida de capacidad cultural y epistemológica de este colectivo frente a un aumento y desarrollo de su capacidad pedagógica-didáctica. Algunos los tildan de “didactas,” otros de “autómatas” y otros de meros “dispensadores de curriculum” con escasa capacidad crítica y decisoria (Pring, 2016).

Seguramente, muchas de estas apreciaciones no sean del todo justas, ni ciertas, pero deben, al menos, hacernos replantear algunas cuestiones. Enkvist (2009, p. 41) pueda que sea una de las personas más críticas con el profesorado actual y con las nuevas tendencias pedagógicas. En su libro *Repensar la educación*, afirma que “si alguien se presenta como maestro sin tener conocimientos que transmitir, socava la confianza del alumno en la escuela, así que el daño hecho va más allá del maestro en cuestión.” Su crítica fundamental se sustenta en las nuevas corrientes metodológicas o pedagógicas, como pueden ser el constructivismo o el paidocentrismo. Afirma que el docente se convierte en un facilitador del aprendizaje y el alumno en el actor principal, fomentando la “pedagogía del narcisismo.” Mantiene que no se puede enseñar sin una sólida formación académica y que es un error convertir al docente, simplemente, en un experto en recursos pedagógicos. Por el contrario, también hay voces que discrepan de estos planteamientos. Por ejemplo, Tardif (2010) afirma que “ningún saber es, por sí mismo, formador. Los maestros ya no poseen saberes maestros (filosofía, ...) cuya posesión venga a garantizar su maestría: saber algo ya no es suficiente; es preciso también saber enseñar.” Por su parte, el profesor Marina (2015, p. 91) exculpa a los docentes de este deterioro educativo actual y señala como responsable a la Administración Educativa: “La formación de los profesores no se ha tomado nunca en serio en España, tal vez porque nunca se ha tomado en serio la profesión docente. Se pensaba –y se piensa– que cualquiera puede enseñar.” Pero, como dice Marina, esto no es una cuestión actual, de la escuela de hoy. Los profesores Postman y Weingartner, en 1973, ya nos mostraban un recorrido acerca de los problemas que presenta la escuela y sus docentes y nos marcaban las líneas que se podrían emprender para darles una solución adecuada:

Esta institución que llamamos “escuela,” es lo que es, porque así la hicimos. Si resulta inoperante, como dice Marshall McLuhan; si aparta a los niños de la realidad, como afirma Norbert Wiener; si educa para la antigüedad, como defiende John Gardner; si no desarrolla la inteligencia, como sostiene Jerome Brunner; si se basa en el miedo, como acusa John Holt; si impide el aprendizaje de lo que realmente importa, como recrimina Carl Rogers; si provoca alienación, como declara Paul Goodman; si castiga la creatividad e independencia, como le imputa Edgar Friedenberg; en suma, si no realiza aquello que necesariamente debe hacerse, podemos transformarla. Debemos transformarla. Creemos en esta posibilidad, porque son muchas las personas competentes que, de un modo u otro, nos han ofrecido ideas claras e inteligentes que llevar a la práctica” (1973, pp. 13-14).

Por todo ello, la formación permanente del profesorado es una necesidad, una urgencia. Se trata de la urgencia de tomar las ideas claras e inteligentes que nos han ofrecido muchas personas competentes, como nos decían Postman y Weingartner, y llevarlas a la práctica. Por un lado, con el objeto de paliar las posibles deficiencias de la formación inicial –no olvidemos que la formación inicial por su propia identidad es de carácter generalista- y, por otro, para hacer frente a los nuevos desafíos, retos, avances y descubrimientos en materia educativa. Estar formado y estar al día, podría ser el lema. Como bien decía Fullan (2002, p. 149), “la sociedad que aprende no es posible sin un cuerpo de profesores que aprenden”. Además, añade:

La educación del profesorado sigue teniendo el honor de ser al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación. Es preciso valorar el problema y ver lo que se puede hacer para que el aprendizaje del profesorado a lo largo de su carrera profesional sea una realidad (Fullan, 2002, p. 122).

Chomsky (2012), en su conocido libro *La (des)educación*, afirma que un árbol –un alumno- posee una determinada naturaleza, naturaleza que puede desarrollarse de manera espléndida, siempre y cuando el suelo, el aire y la luz sean los adecuados –las buenas prácticas docentes-, o por el contrario puede incluso desaparecer. Por ello, escribe: “La educación no ha de entenderse como el proceso de llenar agua en un recipiente, sino más bien en el de ayudar a que una flor crezca según su propia naturaleza (Chomsky, 2012, p. 47).

De esta manera, entendemos que es necesario una adecuada formación del profesorado para poder implementar buenas prácticas docentes –el suelo, el aire y la luz-, todo ello, desde un enfoque integral y con una finalidad claramente definida. Es cierto que la mejora de alguno de los aspectos fundamentales del proceso educativo puede llevar aparejado una mejora en la práctica pedagógica y, por ende, en el aprendizaje de los estudiantes. Pero, creemos que es conveniente una visión de conjunto que agrupe una gran cantidad de aspectos a mejorar y que se centralicen en la mejora de la formación del docente y que tenga siempre en el horizonte el sentido y la finalidad de la educación:

el pleno desarrollo de las capacidades de los estudiantes. Bajo esta misma reflexión, el profesor Meirieu (2009, p. 19) plantea una pregunta muy sugerente: “¿Pero quién se atrevería a decir que en los hospitales el cambio de las horas de comida, la disminución de los pacientes por habitación y el aumento de la duración de la estancia -todas ellas medidas deseables- son suficientes para curar a los enfermos y suspender todo tratamiento?” Viene a decirnos que es importante tomar medidas que puedan mejorar el día a día en la escuela y del proceso educativo, pero todas estas medidas siempre deben estar suficientemente demostradas que tienen impacto real en el aprendizaje de los alumnos (Hattie, 2017). No se trata de cambiar por cambiar, sino que el objetivo es innovar para mejorar el desarrollo de las capacidades de todos los estudiantes. No olvidemos, como nos recuerda Richard Gerver (2018, p. 104), que “no podemos ver las escuelas como los sitios donde los niños aprenden, sino como los sitios donde los niños buscan sentido a su aprendizaje.” En esa línea, ya Postman y Weingartner (1973, p. 13), nos advertían del error que estaban cometiendo los diferentes sistemas educativos. De forma metafórica nos decían:

Hemos dedicado toda nuestra atención al coche –el sistema educativo. Lo hemos equipado con toda clase de fantásticos accesorios y un motor que lo impulsará a velocidades cada vez mayores. Parece, sin embargo, que hemos olvidado a dónde queríamos ir con él. Evidentemente, nos espera el gran trompazo. Lo único por saber es cuando.

Para poder dotar de sentido al sistema educativo y a la educación, es importante que tomemos como referencia aquellas experiencias que han demostrado tener buenos resultados, al mismo tiempo que fijamos la mirada en aquello que queremos conseguir –los fines de la educación. El qué y el cómo deben darse la mano y recorrer el camino conjuntamente. En el ámbito universitario es muy conocida la obra de Ken Bain (2007) en la que recoge las prácticas de un grupo de docentes universitarios excelentes. A lo largo de toda la obra, va describiendo acciones que potencian la motivación, el interés y el esfuerzo de los estudiantes. Asimismo, estos profesores, a través de sus metodologías o buenas prácticas docentes, favorecen el pensamiento crítico y el aprendizaje profundo en sus estudiantes. En síntesis, aúnan, en su educación, la forma con el fin.

Con esta Propuesta de Formación pretendemos dar continuidad, consistencia y respuesta a los resultados expuestos anteriormente. El Capítulo 4, nos ha servido de diagnóstico de las necesidades que presentan los docentes de Educación Primaria de la ciudad de Valencia. Si atendemos a dichos resultados podemos concluir que los maestros valencianos tienen unas Competencias docentes, en todas sus dimensiones, muy altas. Aunque, no deberíamos perder de vista que estos resultados son fruto de su propia autopercepción, de cómo se consideran ellos a sí mismo como docentes. A pesar

de esta alta autopercepción, sí que hemos detectado en nuestra investigación algunas cuestiones que podrían precisar de alguna formación específica. Por ello, hemos elaborado este Programa de Formación del profesorado. Este Programa, en un principio consta de 5 Propuestas de formación: Resolución de conflictos; Metodología docente; Técnicas e instrumentos de evaluación; Atención a la diversidad; y Trabajo en equipo. Todas las Propuestas comienzan con una breve justificación, donde se exponen los motivos –los resultados- por lo cuáles hemos decidido implementarla. Posteriormente, se presenta una Descripción pedagógica que recoge las características generales de cada Propuesta y de su importancia para el correcto desempeño de la profesión docente. Además, se han enumerado los Contenidos a trabajar en cada una de las Sesiones, así como los Objetivos que se pretenden alcanzar con esta formación. Por último, se han redactado los Resultados de aprendizaje que esperamos conseguir tras el proceso formativo.

Además, de estas 5 Propuestas de formación, hemos decidido añadir otras cuestiones que, ya sea por su importancia o por su novedad, pensamos que son necesarias en cualquier Programa de Formación continua del profesorado de Educación Primaria. Estos temas surgen de las reflexiones de diferentes autores, acerca de su necesidad y de las posibles carencias que presentan los docentes de Educación Primaria, así como de mi experiencia como docente y como formadora de futuros egresados en Magisterio. Los temas que proponemos como formación complementaria son: Educación emocional; Ambientes de aprendizaje; Práctica reflexiva; y Neuropedagogía.

En general, el Programa de Formación presentado muestra una coherencia interna, ya que muchas de las Propuestas están totalmente interrelacionados entre ellas, encontrándose algunos de sus aspectos esenciales en los linderos de más de una Propuesta.

5.1.- Propuestas de mejora en la Formación del profesorado de Educación Primaria.

5.1.1.- Resolución de conflictos.

Si atendemos a los resultados obtenidos en esta investigación, observamos como un 30% del profesorado analizado afirma no sentirse preparado para gestionar los conflictos que pueden surgir en el aula a diario. Este porcentaje hace necesario una Propuesta de Formación que pueda dar respuesta a esta dificultad y/o carencia, más si cabe en un tema tan sensible y con tantas repercusiones como este.

Descripción

La vida en las aulas es una sucesión de relaciones personales y sociales entre alumnos y entre alumnos y docentes. Tanto alumnos como docentes tienen diferentes expectativas, intereses, deseos, motivaciones e incluso, a veces, valores y formas de entender y de vivir la vida. Todo ello, junto con la obligatoriedad de permanecer en un mismo espacio físico una gran cantidad de horas, haciendo frente a un currículum establecido desde agentes externos, provoca no pocas situaciones conflictivas, que dependiendo de la manera en la que se afronten pueden convertirse en una oportunidad de crecimiento personal y grupal para la clase o, por el contrario, en situaciones problemáticas de violencia escolar y/o acoso. El aula “no es un territorio de convivencia espontánea, sino un contexto específico con condiciones específicas que hay que conocer y gestionar adecuadamente si se quiere conseguir un clima facilitador de trabajo y la convivencia saludable (Vaello y Vaello, 2012, p. 7).

Para poder atender todas estas realidades, los docentes deben manejar distintas herramientas metodológicas para hacer frente a los conflictos que pueden surgir a diario en los centros escolares y, concretamente, en las aulas. En los diferentes estudios acerca de la profesión docente siempre se encuentra entre las problemáticas más destacadas la conflictividad escolar, siendo uno de los temas que mayor angustia genera entre el profesorado y el que mayor alarma genera en la sociedad (Machimbarrena y Garaigordobil, 2018). También es una constante en los trabajos sobre las competencias profesionales de los docentes encontrar -cuando los propios maestros expresan sus propias dificultades- ciertas

expresiones y/o comentarios que muestran las carencias formativas, de algunos de estos, a la hora de intervenir en los conflictos escolares. Estas carencias no solo son detectadas por los propios alumnos, sino en algunos casos, como ya se ha dicho, expresadas por los propios docentes.

La violencia escolar se puede definir como aquel comportamiento de carácter agresivo que se produce en un centro educativo o en sus alrededores, y que tiene por objeto hacer daño a algún alumno o alumnos, profesorado, instalaciones y/o material escolar. Existen diferentes tipos –física, verbal, emocional, sexual, económica- e intensidades –violencia o *bullying*- dentro de la violencia escolar y cada una de ellas precisa de una forma determinada de trabajarla.

Otra de las dificultades que se encuentran los maestros para hacer frente a los casos de violencia escolar y a las medidas de prevención es la cantidad de variables asociadas a la propia violencia. Estas variables son tanto de tipo contextual como de tipo individual. A algunas de ellas, como por ejemplo la que hace referencia al entorno socio-familiar es muy complejo tener acceso e influencia, por parte del docente, para provocar un cambio de hábitos y de actitudes entre el estudiantado violento. También es difícil todo aquello que tiene como base los aspectos bilógicos y/o genéticos de los alumnos. De ahí su dificultad.

Por ello, es tan importante que los docentes sean capaces de reconocer los Factores de riesgo, así como los Factores de protección que presentan todos y cada uno de los estudiantes que tienen a su cargo en el aula. Además, deben de ser capaces de implementar las medidas adecuadas en cada caso (Serrano, 2006). Entre estas medidas, destacan el potenciar habilidades como la Resiliencia, la Empatía, la Autoestima, el Respeto, el Autocontrol, el Diálogo..., y disminuir la influencia de otras como pueden ser la impulsividad, la ira, ..., mediante la creación de Programas de Detección y Prevención de la violencia escolar, tanto a nivel de centro educativo como a nivel de la propia aula. Estas actuaciones son una de las labores fundamentales para cualquier docente en la escuela actual. Una escuela que tiene por lema ser inclusiva, respetuosa, democrática y que potencia la convivencia entre todos los miembros de la Comunidad Educativa. Además, no olvidemos que la convivencia escolar es uno de los predictores más importantes del rendimiento académico de los estudiantes (Cerdá, Pérez, Elipe, Casas y Del Rey, 2019).

En definitiva, para hacer frente a este desafío, todos los centros escolares tienen a su disposición un Plan de Convivencia y muchas Comunidades Autónomas han elaborado programas y protocolos de actuación para ayudar a los docentes. Pero esto no es suficiente. Junto con todos estos Planes y Programas se necesita de unos docentes formados de manera específica para atender *in situ* dichos conflictos, para fomentar y potenciar la prevención y construir una escuela donde convivir de manera cívica (Fernández, 2001; Sancho et. al., 2007; Peiró, 2012; Bisquerra, 2014). Los maestros se convierten, de esta manera, en el primer y más importante dique contra la violencia escolar, para su detección, prevención y actuación, pero, como ya hemos dicho, esto precisa de una adecuada formación específica.

Contenidos

- Herramientas para la gestión del aula: el clima del aula y su incidencia en el aprendizaje
- Instrumentos para diagnosticar la violencia escolar
- Técnicas para la prevención y la resolución de los conflictos
- La violencia escolar y el acoso: sus claves
- Cómo crear diques: fijar las normas y poner límites

Objetivos

- Dotar a los docentes de herramientas para la detección e intervención ante los conflictos escolares
- Analizar de manera conjunta el significado de los conceptos de violencia escolar y de acoso
- Establecer técnicas y metodologías para la gestión del aula y para favorecer el buen clima de clase

Desarrollo de la actividad

- SESIÓN 1
“Qué son los conflictos. Definición, claves y características”
- SESIÓN 2
“Técnicas de diagnóstico para detectar y prevenir los conflictos escolares”
- SESIÓN 3

“Técnicas e instrumentos para la intervención en los conflictos escolares”

□ SESIÓN 4

“Cómo crear una escuela pacífica. Medidas a tomar por docentes, alumnos, familias y equipos directivos”

Resultados de aprendizaje

- El docente reconoce las diferencias entre conflicto, violencia escolar y *bullying*. Define sus características y a sus actores
- El docente asimila e introduce en su práctica diaria técnicas para el diagnóstico y detección de la violencia escolar
- El docente aprende diferentes técnicas e instrumentos para la intervención en los casos de violencia escolar
- El docente se involucra en la creación de una escuela pacífica, con la ayuda de los alumnos, familias y equipo directivo

5.1.2.- La metodología: activa, participativa y divertida.

Los resultados obtenidos justifican la necesidad de formar al profesorado de Educación Primaria analizado en diferentes metodologías docentes, que fomenten el aprendizaje activo, participativo y favorezcan la motivación y el deseo de aprender entre el estudiantado. En torno al 20% del profesorado ha contestado que no utiliza variedad de técnicas y de estrategias para la enseñanza de los diferentes contenidos. Además, en torno al 10%, tampoco utiliza ningún método para involucrar al alumnado en su propio aprendizaje. Estos porcentajes demuestran la importancia de esta formación.

Descripción

Uno de los cambios más importantes que se están produciendo en los últimos años en la educación es el cambio en las estrategias didácticas. Cada vez con mayor convencimiento los docentes son conscientes de la necesidad de establecer metodologías de carácter activo, que fomenten la motivación, la curiosidad y, por ende, el aprendizaje.

Es cierto que este cambio metodológico no está exento de ciertas críticas y reproches desde diferentes sectores educativos (Véase: Enkvist, 2009, 2010 y 2016), desde los cuales se afirma que, en muchas ocasiones, se pone el acento más en el cómo se aprende que en el qué se aprende. Asimismo, mantienen que muchos docentes se han convertido en meros “didactas,” en expertos en metodologías, que dejan al margen o en segundo plano los contenidos que deben enseñar.

Desde nuestro punto de vista, los docentes deben hacer un esfuerzo por aunar el cambio metodológico sin perder de vista la importancia del contenido que se debe enseñar. Es en este binomio –un buen contenido presentado y enseñado de manera didáctica y pedagógica- donde se fundamenta el éxito escolar y académico (Marín-González, García, Inciarte, Sánchez, Conde y García-Martín, 2019).

Las metodologías activas son aquellas que fomentan la actividad, la participación, tanto del sujeto que aprende como del sujeto que enseña, en el proceso educativo. A través de estas

metodologías el alumno se convierte en el protagonista de dicho proceso y el maestro adquiere el rol de guía, de orientador, de acompañante y/o de mentor. Estas metodologías se alinean con los principios básicos que describe y defiende la Neuropedagogía –como ya he hemos podido demostrar,- en los que se ensalza la necesidad de la actividad para el correcto desarrollo de los estudiantes.

Del mismo modo, el uso de metodologías activas permite una mejor personalización de la enseñanza, favoreciendo el proceso para poder atender a las dificultades y/o a las peculiaridades que presentan todos y cada uno de nuestros estudiantes y, así, poder adaptar la educación en cada contexto.

Además, centra el aprendizaje en los tres pilares fundamentales para la educación del siglo XXI: Saber, Saber hacer y Saber ser. Promueve un aprendizaje contextualizado, basado en tareas auténticas, que corresponsabilizan a los alumnos y a los profesores en el desarrollo del proceso educativo, así como del éxito en el aprendizaje. Permite, además, al alumno construir su propio aprendizaje –la educación siempre es un proceso de autoeducación,- bajo la guía y la supervisión del docente.

En este sentido, se pueden definir tres grandes bloques de métodos docentes. El método docente se define como el:

conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa (De Miguel, 2006, p. 36).

Estos grandes bloques son: la Lección magistral participativa; el Trabajo autónomo; y, por último, el Trabajo en grupo (Fernández-March, 2004). Dentro de cada uno de estos bloques se encuadran una serie de metodologías concretas, que nos ayudan y nos permiten trabajar –enseñar y aprender- los diferentes tipos de contenidos –los Conocimientos, las Habilidades y Destrezas y las Actitudes y Valores. Todo ello, con una gran variedad de tareas, teniendo en cuenta las características concretas de cada alumno y fomentando el trabajo en equipo tanto de los alumnos como de los equipos docentes.

En definitiva, los docentes deben conocer un amplio abanico de metodologías docentes para poder hacer frente al gran desafío de educar a los alumnos del siglo XXI. El conocimiento e implementación de estas metodologías ayuda a los maestros a potenciar la curiosidad, el interés y la motivación de los estudiantes y facilita el proceso de aprendizaje. Además, ayuda a individualizar y personalizar la educación y, de esta manera, atender a la diversidad. Esta formación en metodologías activas pretende dotar al profesorado de las herramientas esenciales para llevar a cabo una educación de calidad para todos.

Contenidos

- El cambio de paradigma: de la escuela del enseñar a la escuela del aprender
- Las metodologías activas y cooperativas
- Los grandes bloques de metodologías docentes
- Metodologías y tipos de contenidos: cuándo y para qué usar cada una de ellas

Objetivos

- Dar a conocer las diferentes metodologías docentes
- Concienciar de los beneficios de las metodologías activas y cooperativas
- Analizar los beneficios de cada una de las metodologías en función del tipo de contenido presentado

Desarrollo de la actividad

- SESIÓN 1
“La escuela de la enseñanza vs la escuela del aprendizaje”
- SESIÓN 2
“Cómo enseñar cada contenido –conceptuales, procedimentales y actitudinales. Diferentes metodologías para distintos contenidos”
- SESIÓN 3
“Metodologías 1”
- SESIÓN 4
“Metodologías 2”

Resultados de aprendizaje

- El docente diferencia las características de una escuela basada en la enseñanza de las de una escuela centrada en el aprendizaje
- El docente reconoce la existencia de diferentes tipos de contenidos de enseñanza y qué metodologías son más adecuadas para cada uno de ellos
- El docente asimila los diferentes tipos de metodologías docentes y las aplica en el aula

5.1.3.- Técnicas e instrumentos de Evaluación.

Entre los resultados de nuestra investigación destaca el porcentaje de docentes que tiene la creencia/convicción de necesitar más técnicas novedosas para la evaluación de los aprendizajes. Es decir, se trata de maestros que no se sienten totalmente preparados y/o formados. En ese sentido, un 20% del profesorado que ha participado en esta Tesis Doctoral manifiesta esta necesidad, por lo que, entendemos la importancia de dotar a estos docentes de diferentes técnicas e instrumentos para hacer frente al proceso evaluativo, para evaluar los distintos contenidos y para tratar con justicia y equidad la diversidad de ritmos, de capacidades, ..., que se presentan los alumnos en nuestras aulas hoy.

Descripción

Dentro del proceso educativo hay un aspecto de vital importancia: la evaluación. El por qué, el qué, el cuándo y el cómo evaluamos habla de nuestro talante como docente, así como también acerca de la finalidad que le otorgamos a la educación. La educación debería estar al servicio del aprendizaje, del desarrollo integral del alumno para llevar a cabo una vida plena y digna. Pero no siempre el discurso coincide con la práctica.

La evaluación es el momento con más repercusión en la educación. Los alumnos, los docentes, las familias, la Administración Educativa y la sociedad, valoran el éxito de un Sistema Educativo en función del rendimiento académico y esto es un problema. Actualmente hay docentes que entienden la evaluación como una parte más dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación formativa), mientras que hay otros que la entienden como un proceso de clasificación (calificación). En ese sentido, la evaluación, tal y como la entendemos, debería ser “la toma de decisión llevada a término por el docente, con la participación del discente, sobre el proceso de aprendizaje del mismo y sus evidencias, tras un análisis de las informaciones obtenidas, a través de diferentes fuentes y técnicas” (Sanz, Mula y González, 2011: 481). Lo que supone (Sanz, 2019, p. 84) una toma de decisión orientada al diagnóstico de las dificultades producidas a lo largo del proceso; llevada a cabo por el docente; donde el alumno es un actor protagonista, co-responsable de su propia evaluación; con el objeto de analizar toda la

información obtenida para poner en funcionamiento las estrategias necesarias para que haya aprendizaje; y todo ello utilizando diferentes técnicas e instrumentos de evaluación, para dar respuesta a todos los estilos de aprendizaje del alumnado.

La evaluación así entendida se convierte en un proceso de mejora de la práctica docente (Marín-González, García, Inciarte, Sánchez, Conde y García-Martín, 2019), donde alumno y profesor dialogan en busca de un verdadero aprendizaje. Donde la evaluación no solo atiende aspectos técnicos, sino que tiene en cuenta aspectos emocionales y motivacionales y, sobre todo, aspectos compensadores, favoreciendo una educación al servicio de la igualdad de oportunidades.

Para esta evaluación que proponemos, necesitamos de distintas técnicas e instrumentos, en función del tipo de contenido –conceptual, procedimental o actitudinal- que queramos evaluar. La escuela actual ha centrado sus esfuerzos y recursos en evaluar únicamente los contenidos conceptuales, lo que en palabras de la profesora Castelló (2009, pp. 263-266) ha frenado la implementación de una verdadera evaluación formativa. Se evalúa, únicamente, al alumno y solo sus conocimientos; nunca se evalúa el proceso; se cree que los instrumentos son neutros y que no influyen en los resultados; se piensa que el único responsable es el docente, dejando al margen a alumnos, compañeros y familias; y, por último, se entiende como una actividad ajena a la enseñanza, con tiempos y fines distintos.

Nosotros proponemos una evaluación que no solo se preocupe de los aspectos académicos, sino que atienda todo aquello relacionado con lo emocional y lo afectivo, como nos dice Santos Guerra (2015), evaluar con corazón. Que evalúe con justicia, sabiendo que el trato igualitario no lleva aparejado un trato justo. Igualdad no siempre significa equidad. Que evalúe para aprender, no para certificar. Que se utilice la evaluación como un instrumento metodológico más al servicio del aprendizaje, no como algo ajeno y distinto. Y, por último, que pierda protagonismo en el proceso, ya que si no podemos encontrarnos con alumnos más preocupados por aprobar que por aprender.

Como se ha podido constatar, la evaluación es un aspecto clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un aspecto no resuelto, con distintos enfoques y prácticas, que no siempre responden al sentido último que deberíamos darle a la educación. La

educación es el instrumento para que todos los alumnos –independientemente de sus capacidades y/o realidades- adquieran las competencias básicas para la vida y, por ello, no podemos desperdiciar un momento tan crucial como es el de la evaluación para potenciar dicho aprendizaje. La evaluación debe ayudar a los docentes y a los alumnos a conocer las dificultades, a detectar las carencias y/o problemáticas, para poder establecer las herramientas necesarias para paliarlas. Pero, para establecer esta evaluación formativa se precisan de docentes sensibilizados y formados. A través de esta formación, que atañe tanto a las actitudes, como a las aptitudes, competencias, conocimientos y voluntad de los docentes, se pretende dotarles de los instrumentos y de los conocimientos necesarios para llevarla a cabo correctamente.

Contenidos

- Diferencias entre evaluación y calificación
- Características de la evaluación formativa
- Beneficios de una evaluación formativa
- Técnicas e instrumentos de evaluación

Objetivos

- Diferenciar entre los conceptos de evaluación y calificación
- Reconocer las implicaciones pedagógicas de una evaluación formativa
- Describir las características personales y pedagógicas para una evaluación centrada en el aprendizaje
- Implementación de técnicas e instrumentos de evaluación en función del tipo de contenido

Desarrollo de la actividad

- SESIÓN 1
“Para qué evaluamos. Calificación vs Evaluación formativa”
- SESIÓN 2
“Cómo evaluamos. Qué técnicas utilizas para evaluar los aprendizajes de tus alumnos”
- SESIÓN 3

“Quién debe evaluar. Y si nos atrevemos”

□ SESIÓN 4

“Técnicas e instrumentos de evaluación”

Resultados de aprendizaje

- El docente diferencia lo que supone un proceso educativo dirigido a la calificación de lo que supone dicho proceso dirigido a una evaluación formativa
- El docente reflexiona de manera crítica sobre las formas de evaluar a sus alumnos
- El docente se plantea quiénes deben evaluar. Coevaluación, Heteroevaluación y Autoevaluación
- El docente asimila diferentes técnicas y estrategias de evaluación formativa

5.1.4.- La atención a la diversidad.

Otro de los temas que nuestra investigación ha evidenciado que precisa de formación para los docentes es la atención a la diversidad. Un porcentaje importante (15%) del profesorado que ha participado en esta Tesis Doctoral tiene una actitud negativa hacia la diversidad, ya que cree que distorsiona el correcto funcionamiento de la clase. Del mismo modo, encontramos maestros (10%) que opinan que no tienen necesidad de atender a los diferentes ritmos de aprendizaje de sus estudiantes. Estos indicadores muestran la necesidad e importancia de esta formación.

Descripción

La Recomendación 5: Equidad, del Informe del Instituto de Estadística de la UNESCO y del Center Universal Education at Brookings (2013, p. 13), *Hacia un aprendizaje universal. Recomendaciones de la Comisión Especial sobre Métricas de los Aprendizajes*, afirma que:

todos los niños y jóvenes tienen derecho a desarrollar las habilidades y conocimientos requeridos para tener éxito en la escuela y en la vida, al margen de sus circunstancias. Las medidas de acceso y aprendizaje, junto con los datos sobre las características del niño, deberán utilizarse para garantizar oportunidades de aprendizaje equitativas.

Por ello, una de las características más significativas de la escuela del siglo XXI, tal vez, sea el aumento exponencial de la diversidad en las diferentes aulas de nuestras escuelas, independientemente de que estas sean de carácter público o de privado-concertado. Sin duda alguna, los docentes actuales deben atender a una población estudiantil cada vez más diversa, en ritmos, culturas, lenguas, capacidades, ..., y siempre tratada, educada y evaluada dentro de la normalidad, aunque prestando los apoyos y las ayudas adecuadas y necesarias (Escarbajal y Belmonte, 2018).

Tonucci (2017, p. 9), en un interesante artículo titulado: “A modo de introducción... La diversidad como valor en una escuela que cambia,” afirma que “la vocación de la escuela es la de aprobar, hacer crecer, permitir que cada alumno y alumna se desarrollen.” Es decir, aboga por sacar el máximo desarrollo de las capacidades de todos y cada uno de los alumnos, a pesar de sus limitaciones –o mejor dicho, teniendo en cuenta sus limitaciones. Se trata, en

definitiva, de crear una escuela con un verdadero carácter y sentido inclusivo, que destierra las etiquetas y favorece los principios de equidad y de igualdad de oportunidades (Arnáiz y Martínez, 2018). En ese sentido, Armstrong (1999, p. 76) definía la educación inclusiva como:

Un sistema de educación que reconoce a todos los niños y jóvenes el derecho a compartir un entorno educativo común en el que todos son valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje.

Para hacer posible y efectiva esta educación inclusiva, que atiende a la diversidad, -a la que hacemos referencia-, la UNESCO (2006, p. 16) estableció una serie de líneas maestras en torno al desarrollo de una política educativa inclusiva, que abordase no solo los aspectos de tipo curricular y pedagógico, sino que también tuviese en cuenta los aspectos de tipo social y del entorno físico del estudiante (Gento, 2007; Fernández-Batanero, 2010). Estas líneas maestras estaban definidas en los siguientes términos:

Dirigir y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes desde el desarrollo de prácticas inclusivas en el aprendizaje, la cultura y la comunidad y reduciendo la exclusión dentro y desde la educación. [Esto] Lleva consigo cambios y modificaciones en el contenido de las estructuras y estrategias de acercamiento, con una visión común que cubre a todos los niños de un determinado rango de edad y una convicción que es la responsabilidad de regular el sistema educativo de todos los niños.

Los docentes deben poseer las herramientas necesarias para hacer frente a esta diversidad. Actualmente, la diversidad escolar no solamente hace referencia a las personas con alguna discapacidad o con Necesidades Educativas Especiales, sino que esta diversidad de la que hablamos abarca muchas otras situaciones. Hoy existen en las escuelas niños que provienen de situaciones de inmigración y acuden a clase con diferentes culturas y/o idiomas. Asimismo, la escuela también recibe alumnos con distintas situaciones socioeconómicas y/o culturales, además de con diferentes enfoques y estilos educativos familiares. No olvidemos, también que cada vez con más frecuencia están siendo diagnosticados los alumnos con altas capacidades, que precisan de su atención y de unos determinados modos de trabajar con ellos. Y para todo ello y para todos ellos, se necesitan docentes altamente cualificados.

En síntesis, con esta propuesta de formación continua se pretende generar entre el profesorado las “actitudes de aceptación de la diversidad y de la experiencia necesaria para saber responder a la misma, así como la adquisición de un conjunto de estrategias de trabajo

relacionadas con la organización, la planificación y la metodología que hagan factible la posesión de un amplio repertorio pedagógico que les capacite para afrontar el reto de la diversidad” (García-Llamas, 2008, p. 100). El sentido último de la profesión docente debería ser que ningún alumno se quedase olvidado, rezagado. Nuestra profesión cobra su verdadero sentido cuando atendemos a los que más necesidades presentan, por diferentes y variados motivos, y les damos la respuesta que necesitan para cada momento y/o situación. La atención a la diversidad está en el ADN de la profesión docente, pero justamente por eso precisa de una adecuada formación pedagógica y personal. Desgraciadamente, en algunas ocasiones la formación para atender a la diversidad que los docentes adquieren en su formación inicial no es suficiente, tal y como señalan en su estudio los profesores Cardona, Chiner, Gómez, González-Sánchez y Lattur (2004).

Contenidos

- La escuela actual: una escuela diversa
- Qué es la diversidad
- Tipos de diversidad: física, económica, cultural, geográfica, académica,...
- Beneficios y dificultades educativas de la atención a la diversidad

Objetivos

- Sensibilizar a los docentes de la importancia de la atención a la diversidad
- Describir los diferentes tipos de diversidades
- Dar pautas metodológicas y pedagógicas para la gestión de la diversidad en el aula

Desarrollo de la actividad

- SESIÓN 1
“Qué es la diversidad. Una clase diversa en culturas, idiomas, ritmos de aprendizaje y capacidades”
- SESIÓN 2
“Cómo trabajar con la diversidad. Actividades, contenidos, agrupaciones para fomentar el respeto y el reconocimiento mutuo”
- SESIÓN 3

“Superando obstáculos: las dificultades pedagógicas y culturales de la diversidad en el aula”

□ **SESIÓN 4**

“Fomentando una escuela inclusiva: medidas a tomar por el centro educativo, en colaboración con las familias y agentes sociales”

Resultados de aprendizaje

- El docente reconoce la realidad actual de una escuela diversa
- El docente aprende a trabajar la diversidad, adaptando los contenidos, las actividades, las agrupaciones de los alumnos
- El docente se concienza de la necesidad de fomentar el valor del Respeto como valor fundamental para una adecuada convivencia
- Los docentes se coordinan para establecer medidas y políticas educativas para desarrollar una verdadera escuela inclusiva

5.1.5.- Trabajo en equipo. Creación de redes de aprendizaje.

El trabajo en equipo es otra de las dimensiones donde hemos detectado necesidad de formación entre el profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Valencia. En torno al 20% de los docentes que han participado en esta investigación afirman tener dificultades para relacionarse y trabajar con los compañeros y las familias de los estudiantes, a pesar de la alta predisposición para el trabajo en equipo que muestra todo el profesorado. Por tanto, se observa que el trabajo en equipo precisa de una formación concreta para superar estas dificultades que los docentes encuentran a la hora de emprender proyectos y/o actividades conjuntas.

Descripción

La escuela, al igual que la sociedad, se ha vuelto un lugar más complejo e incierto que antaño. La realidad de nuestros alumnos, la cantidad de contenidos a enseñar, la diversidad de nuestras aulas, las exigencias de la sociedad y de las familias, ..., hacen de nuestra tarea docente, una tarea difícil.

Desde hace algunos años, diferentes organismos internacionales como la UNESCO o la OCDE, al igual que gran cantidad de docentes, pedagogos e investigadores están demandando un trabajo coordinado entre el profesorado para poder dar respuesta a los muchos y nuevos desafíos planteados (Escudero; González y Rodríguez-Entrena, 2018).

En ese sentido, el profesor Serafín Antúnez (1999) afirma que el trabajo en equipo docente es un factor de calidad educativa, es más, continúa diciendo, es una necesidad educativa (Krichesky y Murillo, 2018). Por un lado, porque aumenta la efectividad y eficacia del trabajo docente; por otro, porque ayuda a analizar en común problemas que son comunes, por lo que consigue respuestas más adecuadas y pensadas; y, por último, porque homogeneiza los planteamientos didácticos y pedagógicos y sirve de ejemplo a los propios alumnos a los cuales les exigimos en nuestras aulas que trabajen en equipo.

Todos estos beneficios afectan a la calidad de la educación, como hemos mencionado, y mejora aspectos de carácter cognitivo, afectivo y conductual. Un buen trabajo en equipo aumenta la satisfacción laboral de los docentes y evita el síndrome de *burnout*. Además, ayuda a superar los clásicos obstáculos culturales de la profesión docente, tales como: el aislamiento del maestro, el cual cerraba la puerta de su aula y tenía que enfrentarse a solas con su grupo-clase; la conformación de estructuras rígidas dentro del Sistema Educativo, que impiden la creación de redes de aprendizaje flexibles, que no se ciñen a los parámetros clásicos de edad, lugar o capacidades de los alumnos; el peso de los hábitos, de las tradiciones y de las prácticas docentes, donde ha predominado el trabajo individual; así como la falta de tiempos específicos, dentro de su jornada laboral, para que los maestros los puedan dedicar a una reflexión conjunta, pausada y profunda acerca de cuestiones didáctico-educativas.

Por todo ello, desde algunos sectores educativos se reclama una Competencia específica para el profesorado. Una Competencia que responda a la necesidad del trabajo en equipo que precisan los maestros en la actualidad. Esta Competencia supone:

la disposición personal y la colaboración con otros en la realización de actividades para lograr objetivos comunes, intercambiando informaciones, asumiendo responsabilidades, resolviendo capacidades que se presentan y contribuyendo a la mejora y desarrollo colectivo (Torrelles, et. al., 2011, p. 340).

Se trata de fomentar una responsabilidad compartida en el proceso educativo, donde ningún maestro se sienta solo o abandonado, donde se puedan generar culturas colaborativas, que creen lazos de comunicación entre los docentes, para la mejora de la confianza, de la seguridad y de la experiencia compartida. Hargreaves y Fullan (2014) lo denominan *Comunidades de Aprendizaje* y lo definen como el espacio donde los maestros investigan juntos como mejorar la práctica docente, para luego implementar los frutos de esta reflexión en su realidad escolar. Christopher Day (2011, p. 160) define las ventajas de una Comunidad de Aprendizaje, tanto para los alumnos como para los docentes, en los siguientes términos:

- Reducción del aislamiento de los maestros
- Mayor compromiso con la misión y objetivos de la escuela
- Mayor probabilidad de que los docentes estén informados y acudan a cursos de formación continua
- Avances significativos en la realización de las adaptaciones docentes para los alumnos, mayor flexibilidad y adaptabilidad a las diferencias

Por todo ello, vemos necesario implementar una formación concreta para el trabajo en equipo. Una formación que dé herramientas a los docentes para trabajar de manera conjunta, en busca del bien personal y educativo del alumno. Una formación que rompa las barreras del individualismo, los miedos a compartir y abrir las puertas de tu aula a otros compañeros. Una formación que ponga en común los objetivos educativos, que homogeneice los planteamientos didáctico-pedagógicos y que potencie una práctica reflexiva conjunta.

Contenidos

- Qué es el trabajo en equipo
- Cuáles son las ventajas y los inconvenientes del trabajo en equipo
- Con qué obstáculos nos encontramos los docentes a la hora de trabajar en equipo
- Redes de aprendizaje: una necesidad en la escuela de hoy

Objetivos

- Sensibilizar a los docentes de la necesidad de trabajar en equipo en la escuela actual
- Enunciar las ventajas personales y pedagógicas, para alumnos y docentes, del trabajo en equipo
- Formar redes de aprendizaje entre los profesores del centro educativo y los de los centros del entorno

Desarrollo de la actividad

- SESIÓN 1
“Qué es trabajar en equipo: formación de Redes de aprendizaje docente”
- SESIÓN 2
“Beneficios pedagógicos para maestros y alumnos del trabajo en equipo de los docentes”
- SESIÓN 3
“Dificultades y obstáculos del trabajo en equipo. Superando las problemáticas”
- SESIÓN 4
“Cómo lo hacemos: las primeras medidas a tomar por el centro educativo”

Resultados de aprendizaje

- El docente se conciencia de la importancia y del beneficio del trabajo en redes de aprendizaje tanto para su trabajo pedagógico como para el desarrollo de los alumnos
- El docente reconoce y reflexiona acerca de los obstáculos y de las dificultades que entraña el trabajo en equipo
- Los docentes del centro educativo proponen medidas a desarrollar para fomentar el trabajo en equipo coordinado

5.2.- Características generales del Programa de Formación del profesorado de Educación Primaria

5.2.1.- Estrategias metodológicas

A lo largo de las sesiones de formación se llevarán a cabo diferentes metodologías docentes para implementar los conocimientos básicos. El gran peso de estas sesiones va a recaer sobre el ponente, el cual mediante la lección magistral participativa hará llegar a todos los contenidos fundamentales. Pero, como se ha dicho se trata de una lección magistral participativa, por lo que, en todo momento se estimulará, mediante preguntas, la participación de los docentes. Del mismo modo, se introducirán en todas las sesiones momentos de trabajo colaborativo o en equipo, con la idea de poner en práctica algunos de los contenidos explicados y trabajados en las lecciones magistrales. Por último, en cada sesión se establecerán una serie de tareas para casa –lectura de textos, informes, documentos, ...- que deberán realizarse mediante el trabajo autónomo. Por tanto, a lo largo de las distintas sesiones se implementarán los 3 grandes bloques metodológicos docentes –Clase Magistral Participativa, Trabajo colaborativo y Trabajo Autónomo-, adaptado cada uno de ellos al contenido impartido y a los objetivos y resultados de aprendizaje establecidos en cada momento.

5.2.2.- Agrupamientos

Como se ha dicho, las diferentes sesiones dispondrán de momentos de escucha activa del contenido presentado en las distintas lecciones magistrales participativas, así como momentos de trabajo colaborativo o en equipo. La disposición de los grupos, en un principio, será voluntaria, pudiéndose agrupar los docentes por afinidades y/o amistades. En otras ocasiones, cuando el trabajo y el tema tratado lo requieran, será necesario agruparse por niveles, ciclos y/o cursos, con el fin de que lo trabajado se puede llevar a cabo –implementar- posteriormente en el centro educativo. Se trata, en estas ocasiones, de plantear grupos de trabajo lo más cercanos a la realidad del quehacer educativo, para aprovechar los resultados, materiales y/o reflexiones que se generen en dichos grupos.

Los grupos de trabajo tendrán un número máximo de 5 miembros y un número mínimo de 3. Esta cantidad de personas favorece el debate y la discusión, favoreciendo la participación de todos ellos y no dando la posibilidad para que algunos de ellos se puede descolgar o directamente no participar.

5.2.3.- Recursos, Materiales

En todas las sesiones se dispondrá de un ordenador y de un retroproyector para poder seguir las explicaciones del ponente. Estas sesiones se llevarán a cabo en una sala amplia, que permita, en un momento dado, poder mover las sillas y establecer zonas para el trabajo en grupo. Debe ser una sala iluminada y bien ventilada, ya que la duración de las sesiones -2 horas y media- precisa que los docentes se sientan cómodos en un clima agradable de trabajo. No olvidemos que esta formación, muchas veces, se imparte fuera del horario de trabajo, es decir, como un añadido a su jornada laboral. Además, se hará uso de fotocopias y materiales varios -libros, artículo, documentos, ...- para poder alcanzar los resultados de aprendizaje establecidos. En algunos momentos, también, pueden ser necesarias cartulinas, rotuladores, colores, ..., para realizar algún mural o presentación.

5.2.4.- Temporalización

Cada bloque temático está dividido en 4 sesiones de trabajo. Cada sesión tiene una duración de 2 horas y media, lo que suma un total de 10 horas de formación por bloque. Junto a esta formación de carácter presencial -10 horas- los docentes tendrán que sumarle 5 horas de trabajo autónomo. Las sesiones de trabajo presencial se llevarán a cabo en el centro educativo en horario de tarde, una vez finalizada la jornada escolar para no interferir en el adecuado desarrollo de las clases. Por último, habrá una sesión presencial por semana, por lo que cada bloque tendrá una duración aproximada de un mes.

5.2.5.- Estrategias de evaluación y de recogida de datos

La evaluación se realizará mediante el pase de un cuestionario -tipo test- a todos los docentes que intervienen en el curso, en el que se recojan algunas preguntas esenciales en

torno a la temática trabajada. Se trata de evaluar si los contenidos teóricos se han asentado – asimilado y acomodado- entre el profesorado participante. Este cuestionario se realizará mediante la plataforma de teleformación en la última sesión de cada curso. Constará de 30 preguntas, de respuestas múltiples. Este cuestionario se realiza de manera individual y tiene una puntuación de 10 puntos. Junto con el cuestionario, los docentes deben presentar un portafolio donde se recojan las evidencias de todas las actividades –individuales y grupales- realizadas, así como las reflexiones llevadas a cabo a lo largo de las distintas sesiones.

Los objetivos de estos métodos de evaluación son, por un lado, afianzar los conocimientos explicados a lo largo de las sesiones y, por otro, dotar al docente de un portafolio donde pueda recoger toda la información teórico-práctica y de reflexión personal –explicaciones, tareas, lecturas, debates, ...- surgidas al hilo de la realización de las diferentes sesiones. Además, este portafolio también recogerá un dossier de lecturas en torno al tema para que pueda ayudar al docente a implementar toda esta formación en sus clases y con sus alumnos.

5.3.- Propuesta de formación complementaria para el profesorado de Educación Primaria

En este apartado vamos a introducir algunas Propuestas formativas complementarias para el profesorado de Educación Primaria, es decir, propuestas que no responden a las carencias y/o necesidades detectadas en los resultados de nuestra investigación, pero que sí responden a las necesidades detectadas en otras investigaciones similares y/o a las carencias observadas a lo largo de mi experiencia profesional como docente y como formadora de futuros maestros de Educación Primaria. Se trata, a nuestro modo de ver, de temas de mucha importancia para el desarrollo de una educación de calidad para el alumnado de Educación Primaria. Temas que complementan la *Propuesta de mejora en la formación* expuesta en el punto 5.1 y que configuran, en su unidad, un Programa completo de Formación del profesorado.

Muchos de estos temas son actualmente foco de atención de gran parte de investigadores. Son temas de actualidad, novedosos y con un gran impacto en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes y con consecuencias directas en el modo de entender los procesos educativos, tanto desde el punto de vista curricular como desde el punto de vista pedagógico-organizativo. Los temas elegidos para esta Propuesta formativa complementaria son: la Educación emocional; los Ambientes de aprendizaje; el Fomento de la práctica reflexiva entre el profesorado; y la Neuropedagogía.

La elección de los temas ha sido una decisión personal no exenta de dificultades. Obviamente, se podría haber optado por otros temas, pudiéndose haber eliminado o añadido alguno. Por ello, cada una de las Propuestas llevará una justificación acerca de la importancia de dicha formación, de su necesidad y de los motivos por los cuáles nos hemos decantado por ese tema concreto, siempre atendiendo a las sugerencias y/o recomendaciones de algunas investigaciones actuales.

El esquema que van a seguir estas Propuestas es más sencillo que el seguido en las *Propuestas de mejora en la formación del profesorado de Educación Primaria*, establecido en el punto 5.1, aunque perfectamente podrían haberse adaptado a ese mismo formato. En este apartado se ha decidido, únicamente, atender a la justificación y a la descripción del tema propuesto para dicha formación docente. No se incluirán los Contenidos, ni los Objetivos, ni la Descripción de las sesiones, ni los Resultados de aprendizaje esperados, ya que estas Propuestas no nacen de una

necesidad concreta detectada entre el profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Valencia. Estos temas, como se ha mencionado, se añaden como complemento formativo para dar mayor coherencia y consistencia al Programa de Formación.

5.3.1.- Educación emocional

La demanda de cursos de formación para docentes de Educación Primaria sobre temas relacionados con la educación emocional, en los últimos años, es enorme. Las escuelas demandan cada vez más formación específica sobre cómo trabajar las emociones y los sentimientos en el aula. Véase la repercusión, por ejemplo, de Mar Romera entre los docentes de Educación Primaria a nivel nacional. El estudio realizado en Cantabria, en 2012, ya alertaba sobre esta preocupación, cuando recogía las demandas de formación del profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria en aquella Comunidad. Más del 75% de los docentes había recibido ya formación o la había demandado, durante ese año, sobre adquisición de habilidades emocionales. Se trata, por tanto, de una temática que preocupa e interesa mucho a los maestros de Educación Primaria.

Descripción

Desde que Howard Gardner criticase la visión uniforme de la inteligencia y de la escuela y propusiese una visión polifacética –inteligencias múltiples-, se han propagado multitud de estudios e investigaciones en torno a las diferentes inteligencias. Sin duda alguna, una de las que más importancia se le ha otorgado, en los últimos años, ha sido la *Inteligencia emocional*, lo que Gardner (2015) denominaba Inteligencias interpersonal e intrapersonal.

La Inteligencia emocional fue definida por Mayer y Salovey (1997, p. 10) como:

la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual.

Llevado al ámbito escolar, y entendiendo el concepto de Inteligencia emocional en términos similares al expresado por Mayer y Salovey, Hargreaves (2003, p. 77) afirma que “una de las causas más comunes del abandono escolar es el sentimiento de los estudiantes de que no hay ningún adulto que realmente les conozca y se preocupe por ellos.” También, Day y Gu (2012) denuncian el aumento de la incertidumbre emocional entre el alumnado (estrés, ansiedad, ...), por lo que, se remarca la importancia de la creación de los lazos emocionales

entre docentes y alumnos. Es decir, estos autores sitúan una de las problemáticas de la educación actual en la ausencia, por parte de los docentes, de la capacidad de usar la información emocional para pensar, comprender y razonar sobre las propias emociones y las de los alumnos –también podríamos añadir aquí la gestión de las emociones que provoca el propio proceso de enseñanza-aprendizaje-, para posteriormente ser capaz de regularlas y trabajar pedagógica y educativamente con ellas –gestión del grupo-clase (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006). En ese sentido, Paolo Freire (2012) aboga por aunar lo cognoscitivo con lo emocional en el proceso educativo. “Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada y bien cuidada de amar” (Freire, 2012, p. 26); y añade: “no temer a los sentimientos, a las emociones, a los deseos, y trabajar con ellos con el mismo respeto con que nos entregamos a una práctica cognoscitiva integrada con ellos” (2012, p. 91).

Según lo dicho, la importancia de los sentimientos y de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje queda fuera de toda duda (Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012; Torrijos, Martín y Rodríguez-Conde, 2018). Los docentes deben atender no solo las cuestiones epistémicas, sino que se les demanda que atiendan también las cuestiones más personales –compromiso intelectual y compromiso emocional, como nos dice Day (2011). Hargreaves y Shirley (2012) cuando analizan los aspectos más importantes que deben atenderse en la formación docente nos hablan de 6 cualidades personales: Coraje, Compasión, Servicio, Sacrificio, Compromiso y Perseverancia. Estas cualidades reavivan y reconectan “el corazón y el alma de la enseñanza” (2012, p. 132), dotando al proceso educativo de un talante más personalizado. A los docentes de hoy se les debe educar la cabeza, las manos y el corazón, para poder potenciar la curiosidad intelectual y favorecer la implicación emocional (Sanz y López-Luján, 2019b).

Los docentes se encuentran a diario con la problemática de intentar saber cómo gestionar las emociones y los sentimientos de un grupo de alumnos diferentes, con distintas realidades, contextos, sueños, desvelos, ... Pero, junto a esta realidad, el docente también tiene que saber cómo hacer frente a sus propias emociones y sentimientos y conseguir, día a día, encontrarse frente a sus alumnos de manera estable. Esta dualidad, nada fácil de gestionar, debe ser educada y formada, dotando a los docentes de herramientas, habilidades, destrezas, capacidades, actitudes, ..., para poderla afrontar (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010). El “apagón emocional,” que denuncia la neuropedagogía entre los alumnos y los casos de *burnout* entre el profesorado, precisa de una formación específica urgentemente.

El aula es un lugar complejo en el que se establecen un gran número de interacciones y de relaciones sociales y emocionales. Estas relaciones tienen un gran impacto sobre los resultados académicos y formativos de los estudiantes, así como sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Barrientos, Sánchez y Pericacho, 2020). El conjunto de estas relaciones es lo que se denomina el clima del aula y este clima está condicionado por las competencias y cualidades personales del profesorado (van Manen, 2010), por su estilo docente y por su formación acerca de los aspectos relacionados con la inteligencia emocional.

5.3.2.- Ambientes de aprendizaje: la importancia del aula.

En los últimos años, tanto desde el ámbito pedagógico como desde el sector de la arquitectura, empiezan a plantearse los beneficios de romper con las paredes del aula y convertir la escuela en un lugar abierto y flexible. Proponen poner las aulas al servicio del aprendizaje y no al revés, para potenciar aprendizajes más dinámicos, activos e inclusivos. Francisco Imbernón (2016) plantea la necesidad de crear nuevos escenarios educativos, que potencien nuevos aprendizajes, pero para ello se precisa de una nueva formación del profesorado. Se trata, por tanto, de dotar a los docentes de los conocimientos necesarios para utilizar el espacio, no solo como receptáculos sino, fundamentalmente, como recurso pedagógico y como ambientes de aprendizaje.

Descripción

Algunas de las últimas investigaciones en educación ponen de manifiesto la importancia del contexto del aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el espacio educativo no es un espacio neutro, sino que puede favorecer o inhibir el aprendizaje. López-Martínez (2005, p. 519) afirma que el “centro educativo debe ser considerado como un lugar de aprendizaje y de convivencia, y la forma de organizar el espacio va a ser determinante en las relaciones de trabajo y en las relaciones sociales.” En esa misma línea, Bingler (1995) ya afirmaba la necesidad de dejar de considerar el edificio escolar como un mero contenedor y adecuarlo y convertirlo en un verdadero espacio de aprendizaje.

Es importante crear ambientes de aprendizaje flexibles, adaptables, multiusos, variados y comunicables. Todas estas características facilitan la implementación de metodologías variadas, colaborativas y activas; la creación de grupos flexibles, de diferentes niveles y/o edades, en un mismo espacio; y la creación de escuelas y aulas inclusivas (Crespo y Lorenzo, 2016).

Por todo ello, hoy en día, es fundamental crear espacios y ambientes accesibles, eliminándose todas las posibles barreras arquitectónicas que pudieran existir. También se deben cuidar aspectos tales como: la iluminación, la ventilación, las condiciones climáticas,

las condiciones higiénicas, así como las condiciones acústicas. Los profesores Mokhtar, Jiménez, Hepell y Segovia (2016) nos hablan de los 4 elementos esenciales de la neuroarquitectura: 1) el *sentido emocional del entorno*, que genera actitudes positivas, comportamientos respetuosos y sentimiento de identidad y pertenencia; 2) las *proporciones del espacio*, donde espacios amplios, techos altos, ..., favorecen el pensamiento libre y abstracto; 3) la *iluminación*, que favorece el correcto desempeño educativo y facilita la mejora de los resultados académicos; y 4) la *ubicación y relación con el exterior*, es decir, como, el contacto con el medio ambiente está demostrado que ayuda a mejorar los aspectos físicos, culturales y emocionales (Wells, 2014) de los alumnos.

Existen investigaciones y ensayos en ciertos sistemas educativos –por ejemplo, Eslovenia, Nueva Zelanda, Austria o Finlandia- en los que los propios alumnos han comenzado a ser parte importante en el diseño de los espacios de aprendizaje. Son ellos mismos los que diseñan, proponen y discuten acerca de cómo debe ser el espacio de aprendizaje, de cómo decorarlo, de qué materiales y de qué recursos dotarlo, generando sentimiento de pertenencia entre el alumnado. Se sienten comprometidos con el espacio de aprendizaje, lo que favorece la motivación, el cuidado del material y del espacio, así como el trabajo y el rendimiento académico.

La OCDE y el Centro de Investigación e Innovación Educativa (2015), en su publicación *Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posibles las reformas educativas*, plantea una serie de reformas del sistema educativo con el objeto de implementar una serie de mejoras en la educación. Entre estas mejoras destaca el desarrollo de los *Ambientes de Aprendizaje Innovadores*. Se trata de crear “ambientes de aprendizaje estructurados y bien diseñados con mezclas sofisticadas de repertorios pedagógicos” (OCDE, 2015, p. 152). Proponen realizar un cambio real en el aprendizaje, donde se involucre al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se cuiden las emociones de los estudiantes y de los docentes y estas jueguen un papel importante en dicho proceso, además, se sea sensible a las diferencias individuales de los alumnos y se atienda a los distintos ritmos de aprendizaje de cada uno de ellos. Además, abogan por potenciar el aprendizaje social y colaborativo, así como potenciar la innovación y la creatividad.

Todas estas propuestas demandan de una nueva organización de los centros educativos y de las aulas escolares. Se trata de romper con las viejas estructuras arquitectónicas y añadir

nuevas formas de educación, más personalizadas y motivadoras. Estos cambios precisan de una adecuada formación docente, formación que ayude a estos maestros a adaptar edificios antiguos a las nuevas demandas, les capacite para adaptar y preparar nuevos materiales y recursos, les prepare para trabajar en redes, potenciando el trabajo cooperativo y la coordinación reflexiva entre docentes y entre centros educativos. También, que les ayude a estimular las innovaciones didácticas, tanto de carácter individual como colectivas –equipos docentes- y, todo ello, teniendo como referencia la arquitectura escolar: los edificios y las aulas y las posibles modificaciones a implementar para la mejora de la calidad de la educación y para un mayor aprovechamiento de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

5.3.3.- Fomentar la práctica reflexiva.

Una de las demandas de los maestros en activo es la necesidad de tiempo para poder reflexionar sobre la propia práctica educativa. Son muchos los docentes que se quejan de la cantidad de burocracia y de papeleo que deben atender a diario, lo que supone –según afirman- un deterioro en la calidad de la enseñanza. Otro aspecto del que también se quejan es de la cantidad de contenidos que deben impartir cada curso, lo que provoca que no haya tiempo suficiente para pensar, para disfrutar del proceso educativo –del camino- y les obliga a estar constantemente pendientes y preocupados por los resultados académicos de los estudiantes (Sanz, 2020). Pero, además de tiempo se necesitan ciertos conocimientos para poder llevar a cabo la práctica reflexiva. Esta práctica reflexiva no se estudia en ninguna Universidad de Magisterio. Aunque, es verdad, que hay docentes que la enseñan y que la practican en sus clases universitarias y sirven de modelo y ejemplo para los futuros docentes. Pero, también es cierto que muchos acaban sus estudios sin haberse enfrentado al aprendizaje de la práctica reflexiva, es decir, al cómo, al qué y al cuando reflexionar acerca de tu quehacer profesional.

Descripción

La complejidad de la sociedad actual junto con la gran cantidad de demandas que ésta le hace a la escuela, precisan de un replanteamiento del perfil del docente de hoy. A nadie se le escapa la dificultad que entraña educar en una escuela cada vez más diversa, más numerosa, con más contenidos y donde la sociedad descarga la solución a casi todos sus problemas. Ya no solo vale que el maestro enseñe a leer, escribir y las nociones básicas de cálculo, sino que temas como el cambio climático, el reciclaje, la pobreza, la vida saludable o la sostenibilidad, por citar algunos, han entrado con fuerza en las aulas, sin olvidarnos de la importancia de la enseñanza de los clásicos valores morales, sociales, políticos, ... A todo ello debe dar respuesta el docente de hoy, desde una visión crítica y reflexiva.

En esa línea, Hargreaves y Fullan (2014, pp. 43-44) describen la profesión docente como una profesión compleja, influenciada por múltiples factores: “La docencia, como cualquier otra profesión, no solo se reduce a la capacidad individual o a la voluntad, también está profundamente afectada por el entorno, la cultura o el lugar donde se desempeña el trabajo,” a

lo que también podríamos añadir hoy que, además, se ve afectada por lo que sucede en un mundo global.

La práctica reflexiva, tal y como fue definida por Schön, en 1987, se trataba de un diálogo entre el pensamiento y la acción a través del cual adquiríamos nuevas destrezas. Esta afirmación nace frente a la visión generalizada de la época de representar al docente como un simple técnico, frente a lo que se revela el propio Schön e intenta sustituir esa visión por la de un docente comprometido, responsable y autónomo en la toma de sus decisiones. Un docente que aprende de sus experiencias y que modifica y adapta su enseñanza constantemente en función de estas reflexiones (Anijovich y Capelletti, 2018). Se trata, por ende, de unir la Teoría con la Práctica, la Investigación con la Acción, estableciéndose un proceso continuo de reflexión en la acción y sobre la acción. Albertín (2007, p. 11) lo define en los siguientes términos:

la capacidad reflexiva para tomar conciencia del conocimiento adquirido y las prácticas asociadas y plantearse hacia dónde dirigirlo, qué consecuencias lleva asociadas su utilización, tanto para las personas implicadas, como para la definición y conceptualización de los hechos en el terreno profesional.

La escuela precisa de docentes que se convierten en palancas de cambio (Fullan, 2002), que sean capaces de oponerse a las fuerzas políticas y económicas para formar ciudadanos libres, críticos y responsables (Postman y Wingartner, 1973). Docentes que sean capaces de tomar las riendas de su vida profesional, “en lugar de ser avasallados por ella” (Carmona, 2008, p. 140); que se enfrenten a la “rutina” que convierte la enseñanza en un acto “rutinario”; que salgan de su aislamiento para formar comunidades de aprendizaje donde reflexionar de manera conjunta.

Pensar la educación como una experiencia reflexiva, supone un replanteamiento profundo de la racionalidad pedagógica dominante y asumir que la educación no se agota en su mera realización técnica, sino que se trata de una experiencia que compromete a los docentes en las habilidades de la conversación y del juicio, de la coherencia lógica del pensamiento, del análisis y la crítica reflexiva, la deliberación y las decisiones educativas en contextos de incertidumbre, lo que conlleva entender la educación como un acontecimiento reflexivo y ético (Carmona, 2008, p. 144).

Y para todo ello, se necesita de docentes formados, de profesionales de la enseñanza, como los denomina Perrenoud (2017). Docentes con Amplitud mental, con Responsabilidad y con Entusiasmo, capaces de Autorreflexionar, Investigar y Afrontar los problemas constantes que

surgen en el acto educativo (Villalobos y de Cabrera, 2009). Y siempre en estado de alerta ante el peligro que describen los profesores Hargreaves y Fullan (2014, p. 131):

Si uno se pasa todo el día enseñando, con el tiempo no tendrá muchas oportunidades para indagar, reflexionar y adaptar su práctica. Si somos rehenes de los resultados de las pruebas no pensaremos más allá del marco en que nos hemos confinado...

Esta formación en la Práctica reflexiva tiene como objetivo fundamental preparar a los docentes para pensar sobre su quehacer educativo. Se trata de poner en marcha mecanismos para asegurar la *Reflexión sobre la acción*, es decir, después de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje; y de *Reflexión en la acción*, es decir, durante el propio proceso, convirtiendo el aula en un pequeño laboratorio. Formar también a estos docentes para adquirir la capacidad de conectar entre los propios docentes, con sus asignaturas y/o contenidos de enseñanza, así como con sus estudiantes y el mundo que les rodea. Y esta conexión no solo puede afectar a la esfera cognitiva, sino que debe también afectar a la esfera emocional.

5.3.4.- Neuropedagogía

La razón fundamental por la que creemos que se debe incluir este tema en la Formación del profesorado de Educación Primaria es, no solo por su importancia e impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también por su novedad. Desde hace pocos años, se viene hablando en el mundo educativo de un concepto innovador: la neuropedagogía. Desde entonces, se han multiplicado los Congresos, Jornadas, Cursos de formación sobre esta temática, y en ciertas Universidades, de manera tímida, comienzan a implementar asignaturas que estudian las relaciones del cerebro con la educación y las implicaciones didácticas que se derivan de esta relación. Por todo ello, por su importancia y por su novedad, debe aparecer en esta formación, ya que muchos no tuvieron la oportunidad de formarse en estos temas y conocer todas sus posibilidades y algunas de sus limitaciones.

Descripción

El cerebro es el órgano del ser humano que procesa la información, por lo que depende de él el aprendizaje de nuestros estudiantes y, por ello, es tan importante para los docentes conocer cómo funciona y cómo aprende para llevar a cabo una educación de calidad (Codina, 2015).

La Neuropedagogía es uno de esos conceptos que actualmente resuenan con más fuerza en el discurso pedagógico de maestros y pedagogos. Muchos de ellos la ven y la entienden como la respuesta a todos los problemas de la educación, aunque, como nos alertan muchos de los expertos e investigadores que trabajan en este campo, no se trate de la panacea, ni de la solución definitiva para los problemas educativos, sino que simplemente viene a aportar ciertos conocimientos que nos pueden ser útiles. La neuropedagogía puede definirse como aquella “nueva ciencia que aúna neurociencia, educación y psicología cognitiva, con el fin de aprovechar los conocimientos neurocientíficos sobre el cerebro para una mejor práctica educativa a favor de un mejor desarrollo de los alumnos y alumnas” (Codina, 2015, p. 8).

Por ello, puede ayudar a la educación a comprender el funcionamiento del cerebro, pero siempre desde el principio de que no viene a solucionar los problemas de la educación –como

ya hemos anunciado,- no es la panacea (OCDE, 2007), sino que pretende mejorar el proceso de aprendizaje y estructurar ambientes más propicios para favorecer la adquisición de conocimientos (Camacho, Alemán y Onofre, 2019).

Por tanto, se trata de una herramienta muy potente al servicio de los docentes y de ahí de la necesidad de una formación sobre los principios básicos de la neuropedagogía (Mora, 2013). “El conocimiento de cómo aprende el cerebro podría tener, y tendrá, un gran impacto en la educación” (Blakemore y Frith, 2011, p. 21). En ese sentido, todo aprendizaje supone un cambio en las estructuras cerebrales (Ortiz, 2017) –proceso de conexión sináptica entre neuronas o cambiar “el cableado sináptico,” como afirma el profesor Francisco Mora, de manera muy gráfica-, lo que en psicología se ha denominado tradicionalmente el proceso de Equilibrio-Desequilibrio-Reequilibrio.

Estos nuevos conocimientos pueden y deben ayudar a los profesionales de la educación a replantearse algunos aspectos clave de la educación. Puede provocar un cambio profundo en la estructura y concepción del Sistema Educativo; una reflexión acerca de los distintos planes de estudio y de la gran cantidad de contenidos que abarcan en la educación obligatoria; una reestructuración del aula y de los recursos didácticos para adaptarla a los principios básicos del aprendizaje; así como un nuevo enfoque desde el punto de vista metodológico. El profesor, Francisco Mora (2015, p. 25), en ese sentido, mantiene que la Neuropedagogía puede facilitar la evaluación y la mejora del “que enseña (maestro), y ayudar y facilitar el proceso de quien aprende (individualidad a cualquier edad).

También pueden considerarse desde la Neuropedagogía aspectos tales como la importancia de las Emociones en el proceso educativo, en ese binomio indisoluble entre Cognición y Emoción; así como potenciar la Curiosidad, la Atención o el uso eficaz de la Memoria, mediante la creación de ambientes de aprendizaje –entornos enriquecidos- óptimos o a través del aprendizaje experiencial, con desafíos intelectuales a los alumnos. Otro aspecto muy importante en el cual puede ayudar la Neuropedagogía a los docentes es en el trabajo con alumnos con algún tipo de Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE). El estudio del cerebro en estos casos nos sirve para entender el proceso cognitivo que utilizan dichos alumnos, para así poder analizarlo y, de esta manera, implementar las medidas más adecuadas y eficaces en cada uno de los casos concretos para su correcto desarrollo, en la línea de lo que nos propone el profesor Ortiz (2017, p. 23): “conocer cómo el cerebro elabora la información,

la aprende, la procesa, la ejecuta y procede a la toma de decisiones será de gran ayuda para la enseñanza específica de procesos cognitivos y para la educación general del alumno.”

Por ello, no tiene sentido seguir educando de espaldas a los principios, sugerencias y recomendaciones que aporta la Neuropedagogía a la educación. Los docentes deben formarse en todos aquellos avances que desde la Neuropedagogía nos puedan aportar luz, información y conocimientos para mejorar el proceso educativo. Se deben tomar en consideración, tras su análisis y reflexión profunda, las consideraciones educativas, físicas, neurológicas, ..., que puedan optimizar dicho proceso en busca de la mejora de la calidad de la Educación, pero siempre y cuando no se pierda de vista el papel y criterio del docente y del pedagogo como verdaderos especialistas de la Educación.

5.4.- A modo de resumen

En este capítulo hemos realizado un Programa de Formación del profesorado de Educación Primaria que persigue desarrollar una educación de calidad. Este Programa se fundamenta, por un lado, en los resultados obtenidos en esta investigación, que han derivado en una serie de necesidades y/o carencia formativas detectadas entre el profesorado de la ciudad de Valencia. A esas carencias les hemos dado respuesta con 5 Propuestas de Formación: Resolución de conflictos; Metodologías docentes; Evaluación educativa; Atención a la diversidad; y Trabajo en equipo. En todos estos temas existía un porcentaje significativo de docentes que o bien demandaban formación o bien mostraban ciertas carencias.

Por otro lado, se ha elaborado una Propuesta complementaria de Formación docente. Esta Propuesta surge, no de los resultados de esta investigación, sino de la necesidad de introducir ciertos temas que por su novedad o relevancia creemos necesarios en un Programa de Formación del profesorado de Educación Primaria. Algunos de los temas están avalados y justificados en los resultados de otras investigaciones similares a la nuestra, en las que se han detectado ciertas carencias entre los docentes. Otros temas llevan, relativamente, poco tiempo en el imaginario educativo, por lo que muchos maestros no han tenido la oportunidad de poder formarse en ellos. Los temas elegidos, siendo conscientes de que podrían ser otros los seleccionados por otra persona, son: Educación emocional; Ambientes de aprendizaje; Práctica reflexiva; y Neuropedagogía.

**QUINTA PARTE:
CONCLUSIONES,
LÍNEAS FUTURAS DE
INVESTIGACIÓN,
REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS Y
ANEXOS**

CONCLUSIONES

La educación es el elemento vertebrador de la sociedad, la clave para el buen funcionamiento y el correcto desarrollo de los pueblos. La educación se lleva a cabo desde diferentes instituciones y personas, siendo una de las más importantes, junto con la familia, la institución escolar. Dentro del proceso educativo-escolar existe una figura fundamental para el desarrollo de la calidad de dicho proceso: el maestro. Según los Informes internacionales llevados a cabo por la Compañía Mckinsey (Barber y Mourshed, 2008; Mourshed, Chijioke y Barber, 2012) ningún sistema educativo puede mejorar sin mejorar la calidad de sus docentes, es decir, según estos Informes el factor diferencial es el maestro.

Bajo esta realidad, nos planteamos al inicio de esta Tesis Doctoral una serie de interrogantes, de preguntas de la investigación, que guiaban el camino a seguir a lo largo de todo este estudio. ¿Con qué competencias profesionales se perciben los docentes de Educación Primaria de la ciudad de Valencia? y ¿Son estas competencias profesionales percibidas por los propios docentes las adecuadas para educar y formar a los alumnos de Educación Primaria en estos primeros años del siglo XXI?

Estas dos cuestiones nos han acompañado a lo largo de toda esta investigación y nos han servido de faro para evaluar las percepciones sobre las competencias profesionales de los docentes de Educación Primaria de la ciudad de Valencia, para observar sus Fortalezas, detectar sus Debilidades e intuir sus Amenazas y Obstáculos (DAFO) a la hora de implementar su tarea educativa.

Para poder dar respuesta a estas dos preguntas establecimos una serie de Objetivos Generales y Específicos:

El primer Objetivo General fue el de *Elaborar un diagnóstico acerca de las propias percepciones sobre las competencias profesionales del profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Valencia*. Un buen diagnóstico precisa de un estudio previo que nos dé los conocimientos suficientes para conocer la realidad y, de esta manera, poder posteriormente llevar a cabo el proceso de diagnóstico. Con ese objetivo elaboramos un estado de la cuestión, en el que se recogía el pensamiento científico en torno al tema estudiado. Fuimos desgranando cada una de las investigaciones extrayendo las características y clasificaciones que nos iban presentando, hasta configurar una Tabla-resumen en la que recogíamos todas estas propuestas (Anexo 3). Esta revisión de la bibliografía científica nos aportó una visión de conjunto, acerca de qué entendemos por competencias docentes, cuáles son, cómo se clasifican y en qué grado se implementan en otras realidades cercanas y similares a la nuestra.

En esa idea de adquirir un conocimiento suficiente para poder emprender el proceso, la fase de diagnóstico de las competencias docentes del profesorado de Educación Primaria, también vimos la necesidad de conocer y analizar al sujeto educado: el alumno. Este apartado nos reportaba un conocimiento psicoevolutivo del niño de 6 a 12 años, conocimiento necesario para cualquier docente que se defina como competente. Se trataba de estudiar la realidad docente desde todos sus ángulos y adaptado al contexto real del estudio: la Educación Primaria.

Con todo este conocimiento, desde un análisis y una reflexión profunda, pasamos a una segunda fase: la elaboración de nuestra propia clasificación de las Competencias profesionales de los docentes de Educación Primaria. Esta clasificación nos permitía establecer una serie de dimensiones sobre las que trabajar. Con las dimensiones establecidas, justificamos el modelo teórico sobre el cual se iba a asentar la construcción del Cuestionario-escala a utilizar para el diagnóstico de las Competencias docentes: la Teoría de la Acción Razonada y/o Planificada de Ajzen y Fishbein (1980; 2016).

Con toda esta información –el estado de la cuestión, la elaboración de una Clasificación propia acerca de las Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria y la justificación y explicación del modelo teórico sobre el que asentamos esta investigación- comenzamos a construir el *Cuestionario-escala sobre Competencias docentes del Profesorado de Educación Primaria*, siguiendo todas las prescripciones y recomendaciones que marcan los diferentes procedimientos estadísticos. Una vez configurado el Cuestionario-escala se pasó a una muestra representativa de maestros y maestras de la ciudad de Valencia, teniendo también en cuenta para la representación de la muestra la titularidad de los centros, tomando a docentes tanto de centros públicos como de centros concertados, y la representatividad de sexo, edad y experiencia profesional.

Tras el análisis de los datos y la comparación de los resultados obtenidos tras el pase del Cuestionario-escala, podemos afirmar que en términos generales los docentes de Educación Primaria de la ciudad de Valencia presentan unos resultados en todos los Factores –Creencias-convicciones, Actitudes, Habilidades, Normas subjetivas, Intenciones de conducta y Conducta- muy positivos. Además, encontramos una alta homogeneidad en sus respuestas.

Si analizamos los resultados de manera comparada, podemos concluir que, en los casos en los que encontramos diferencias significativas en función del Sexo de los docentes, los resultados suelen ser bastante mejores en el caso de las maestras. Cuando las diferencias son en torno a la

Edad de los docentes, normalmente encontramos mejores resultados en los maestros con más edad. Idéntica tendencia podemos ver en lo referente a la Experiencia profesional, donde los docentes con más años en el ejercicio de la profesión suelen presentar porcentajes sensiblemente superiores. Si el análisis lo hacemos teniendo en cuenta Si los docentes Tienen hijos o no, también existe una tendencia generalizada a que sean los docentes con hijos los que responden mejor. Por último, las diferencias encontradas en torno al Tipo de centro, también nos muestran unos resultados, levemente mejores, en algunos ítems, en los centros concertados. En términos generales, las maestras muestran mejores resultados en todo lo referente a los aspectos emocionales de la educación; al igual que los docentes con hijos. Los maestros con más edad y con más experiencia profesional tienen una visión más positiva acerca de sus competencias docentes, mientras que los docentes de centros concertados tienen una visión más colaborativa en la relación con las familias de sus alumnos.

En cuanto a los resultados divididos por Factores, observamos como en el bloque *Creencias-convicciones*:

1. Son las maestras las que tienen una creencia más positiva respecto a la necesidad de una Educación para la Sostenibilidad y para el uso de los recursos TIC y las apps con fines pedagógicos.
2. Son los docentes más jóvenes los que tienen una creencia mayor sobre la necesidad de poseer técnicas novedosas de evaluación, al igual que los docentes con menos Experiencia profesional.
3. Son los maestros con una Experiencia profesional comprendida entre los 11 y los 35 años los que tienen una creencia menos positiva respecto a los deberes y cuestiones éticas de la profesión.
4. Son los docentes de centros concertados los que tienen la creencia de estar más preparados para gestionar y resolver los conflictos en el aula o en el centro.

En cuanto al bloque de las *Actitudes*:

1. Son las maestras las que tienen una actitud más favorable hacia el establecimiento de las normas en clase y de la disciplina.
2. Son las maestras las que parecen poseer un mayor compromiso con la gestión de la diversidad cultural y personal de los alumnos.
3. Son los docentes de Edad comprendida entre los 31 y los 40 años los que más cuidan sus comportamientos en clase, ya que son conscientes de su influencia en las conductas de los estudiantes.
4. Son los docentes con menos Experiencia profesional los que tienen una actitud mayor de compromiso con la gestión de la diversidad cultural y personal de los alumnos.

5. Son los docentes sin hijo los que presentan una actitud más positiva hacia la gestión de la diversidad cultural y personal de los alumnos.

6. Son los docentes de centros concertados los que poseen una mejor actitud hacia la práctica reflexiva y el establecimiento de las normas de clase y del aula.

7. Son los docentes de centros públicos los que presentan menos prejuicios contra los alumnos con diversidad cultural en referencia a su comportamiento en clase.

En cuanto a las *Habilidades*:

1. Son las maestras las que más habilidad muestran para generar ambientes que respeten las diferencias personales y culturales del alumnado.

2. Son las maestras las que preparan actividades atendiendo a la diferencia y están dispuestas y tienen la habilidad de adaptar los contenidos a los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

3. Son las maestras las que tienen más habilidad para observar e interpretar las emociones y sentimientos de los alumnos, así como para gestionar los conflictos.

4. Son las maestras las que presentan mayor habilidad para la innovación educativa y para cooperar y trabajar en equipo en proyectos y programas de Centro.

5. Son los docentes más mayores y con más experiencia profesional los que muestran más habilidad para analizar críticamente los contenidos que enseñan y para gestionar los conflictos del centro y del aula.

6. Son los docentes con una Experiencia profesional de entre 21 y 35 años los que muestran más habilidad para responsabilizarse del aprendizaje de sus alumnos.

7. Son los docentes con hijos los que tienen más habilidad para fomentar la autoestima entre su alumnado y para gestionar los conflictos conforme a los Planes y protocolos del Centro.

En cuanto a las *Normas subjetivas*:

1. Son los docentes con más Edad y mayor Experiencia profesional los que perciben más la presión social por gestionar bien el tiempo y los recursos de clase.

2. Son los docentes con hijos los que perciben más la presión social por gestionar bien el tiempo y los recursos de clase.

3. Son los docentes con más Edad los que más asumen la responsabilidad de educar para la Democracia.

En cuanto a las *Intenciones de conducta*:

1. Son las maestras las que tienen más intención de dedicar tiempo a analizar críticamente los contenidos que enseñan y a potenciar una evaluación más igualitaria.
2. Son los docentes más jóvenes los que tienen mayor intención de atender las recomendaciones de los Programas del Centro para evitar el fracaso escolar.
3. Son los docentes de edad comprendida entre los 41 y los 50 años los que tienen más intención de anticiparse a los problemas de aprendizaje y de prevenirlos.

En cuanto a las *Conductas*:

1. Son los docentes de centros concertados y las maestras las que muestran conductas más cercanas, de cooperación, con las familias.
2. Son los docentes con más Edad, mayor Experiencia profesional y con hijos los que más se preparan los contenidos a enseñar.
3. Son los docentes con más Experiencia profesional y con hijos los que tienen una mayor sensibilidad hacia sus derechos y deberes como docentes.
4. Son los docentes de entre 41 y 50 años, los de mayor Experiencia profesional y los que no tienen hijos los que tienen una conducta más positiva hacia las estrategias y técnicas didácticas.
5. Son los docentes más jóvenes y los de mayor Experiencia profesional los que tienen la percepción de que explican con más claridad.

De esta manera, queda alcanzado y cumplido el primer Objetivo General establecido en esta Tesis Doctoral. De igual modo, quedan alcanzados y cumplidos los siguientes Objetivos Específicos:

Objetivo 1: Revisar el estado del conocimiento acerca de las competencias docentes del profesorado de Educación Primaria;

Objetivo 2: Describir las características psico-evolutivas de los alumnos de Educación Primaria, para adecuar las competencias docentes a los diferentes estadios psicoevolutivos del alumnado;

Objetivo 3: Construir un Cuestionario-escala *ad hoc* para evaluar las percepciones acerca de las competencias docentes del profesorado de Educación Primaria desde la Teoría de la Acción Planificada de Ajzen y Fishbein;

Objetivo 4: Analizar los resultados de las percepciones acerca de las Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Valencia, a través del pase del Cuestionario-escala elaborado a tal efecto, aplicando los estadísticos adecuados;

Objetivo 5: Presentar los datos y discutir los resultados obtenidos comparándolos con otras investigaciones similares sobre las competencias docentes del profesorado.

El segundo Objetivo General era *Elaborar una serie de Propuestas de Formación para mejorar las carencias y/o necesidades detectadas*. El diagnóstico de las Competencias docentes del profesorado y la formación continua en aquellos aspectos en los que existan carencias y/o necesidades son importantes para la mejora de la calidad educativa. El Programa *Teaching in Focus* (OCDE, 2017, p. 1), titulado: “¿Cómo puede el desarrollo profesional mejorar las prácticas docentes en el aula?”, afirma que “garantizar que los docentes de todo el mundo cuenten con las competencias esenciales que necesitan para ser eficaces en el aula es clave para elevar los niveles de rendimiento de los alumnos.” Y añade: “Por lo tanto, los sistemas educativos procuran brindar a los profesores oportunidades para desarrollar y ampliar sus competencias con el fin de alcanzar o mantener un alto nivel de enseñanza y desarrollar una plantilla docente de calidad.”

Para ello, se ha elaborado un Programa de Formación del Profesorado de Educación Primaria consistente en 9 Propuestas formativas. Cinco de ellas responden a las necesidades y/o carencias detectadas a través de los resultados de nuestra investigación: Resolución de conflictos; La metodología: activa, participativa y divertida; Técnicas e instrumentos de evaluación; La atención a la diversidad; y Trabajo en equipo. Las otras cuatro propuestas surgen en base a su importancia actual, su novedad y mi experiencia como docente: Educación emocional; Ambientes de aprendizaje: la importancia del aula; Fomentar la práctica reflexiva; y Neuropedagogía.

La Propuesta de Formación del Profesorado se ha presentado en base a una plantilla común en la que se realiza, en primer lugar, una breve Descripción del tema a formar; posteriormente, se enuncian los Contenidos, los Objetivos y el Nombre de las Sesiones de trabajo en las que se divide la Formación. En tercer lugar, se presentan las Estrategias metodológicas que se van a implementar, cómo van a ser los Agrupamientos, con qué Recursos y materiales vamos a trabajar y cómo se van a Temporalizar las diferentes sesiones. Por último, la plantilla recoge los Resultados de aprendizaje esperados, así como las Estrategias de evaluación que se llevarán a cabo para medir el éxito del Programa de formación.

Con esta Propuesta de Formación se da por alcanzado y cumplido el segundo de los Objetivos Generales establecidos.

Al inicio de esta Tesis Doctoral también nos planteábamos una serie de Hipótesis de la investigación, es decir, una serie de suposiciones o predicciones a tener en cuenta en nuestro estudio. Es, pues, momento de analizar si dichas Hipótesis se han confirmado o no.

Hipótesis 1: A mayor formación pedagógica de los docentes, mayor implementación de metodologías activas y de procesos de innovación.

En función de nuestros resultados, los docentes que afirman asistir a cursos de formación continua en aspectos metodológicos:

1. Utilizan más estrategias y técnicas didácticas para la enseñanza y más estrategias específicas para la organización y diseño de situaciones de aprendizaje.
2. Utilizan más métodos para implicar al alumnado en los procesos educativos.
3. Conocen más técnicas novedosas de evaluación para conocer los aprendizajes del alumnado.
4. Consideran más a sus estudiantes como generadores de contenido de aprendizaje.
5. Generan más ambientes en los que las diferencias personales y culturales son percibidas como enriquecimiento mutuo.
6. Se implican más en los aspectos de innovación de la enseñanza y utilizan más los recursos TIC y apps con fines pedagógicos.

Por tanto, la Hipótesis 1 se cumple.

Hipótesis 2: Las maestras/os con hijos dan mayor importancia a la inteligencia emocional que aquellos que no los tienen.

En función de nuestros resultados, los docentes que tienen hijos:

1. Están más preparados para resolver o gestionar los conflictos de aula y de centro.
2. Escuchan más las preguntas e interrogantes que formulan sus estudiantes.
3. Observan e interpretan más las emociones y/o sentimientos de sus alumnos.
4. *Observan e interpretan menos las conductas de riesgo de sus estudiantes.**
5. Saben motivar más y se sienten más responsables del aprendizaje de sus estudiantes.
6. *Están menos comprometidos con la gestión de la diversidad cultural y personal.**
7. Respentan más a los estudiantes y fomentan más su autoestima.

Por tanto, queda confirmada la Hipótesis 2, con solo dos ítems no corroborados*.

Hipótesis 3: Las maestras tienen más desarrollada la inteligencia emocional que sus compañeros maestros.

En función de nuestros resultados, las maestras:

1. *Están menos preparados para resolver o gestionar los conflictos de aula y de centro.**
2. Escuchan más las preguntas e interrogantes que formulan sus estudiantes.
3. Observan e interpretan más las emociones y/o sentimientos de sus alumnos, así como las conductas de riesgo de sus estudiantes.
4. Saben motivar más a sus alumnos.
6. Se sienten más responsables del aprendizaje de sus estudiantes y están más comprometidos con la gestión de la diversidad cultural y personal.
7. Respetan más a los alumnos y fomentan más su autoestima.

Por tanto, queda confirmada la Hipótesis 3, con solo un ítem no corroborado*.

Hipótesis 4: Los maestros/as jóvenes dan mayor importancia a las metodologías activas e innovadoras.

En función de nuestros resultados, los docentes más jóvenes:

1. *Utilizan menos las estrategias y técnicas didácticas para la enseñanza y las estrategias específicas para la organización y diseño de situaciones de aprendizaje.*
2. *Utilizan menos métodos para implicar al alumnado en los procesos de su aprendizaje.*
3. *Conocen menos técnicas novedosas de evaluación para conocer los aprendizajes del alumnado.*
4. *Consideran menos a sus estudiantes como generadores de contenido de aprendizaje.*
5. *Generan menos ambientes en los que las diferencias personales y culturales son percibidas como enriquecimiento mutuo.*
6. *Se implican menos en los aspectos de innovación de la enseñanza y utilizan menos los recursos TIC y apps con fines pedagógicos.*

Por tanto, la Hipótesis 4 queda rechazada.

Hipótesis 5: Los maestros/as más mayores dan más importancia a los aspectos epistemológicos y disciplinares.

En función de nuestros resultados, los docentes con más edad:

1. Conocen mejor los contenidos de las diferentes áreas y explican con más claridad.
2. Reconocen más la formación de la libertad personal del alumno y asumen como tarea personal el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo de los estudiantes.
3. Analizan más críticamente los contenidos que enseñan y los acontecimientos que se producen en la sociedad.

4. Buscan más formación permanente y estiman más el desarrollo de los conocimientos de las áreas que imparten.

5. Consideran más la democracia como un valor que hay que salvaguardar.

6. Promueven más los valores de la ética civil: la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la tolerancia, la responsabilidad y la paz y consideran más necesaria la enseñanza de los Derechos Humanos, entre sus alumnos.

7. Apuestan más por la educación para la sostenibilidad.

Por tanto, queda confirmada la Hipótesis 5, en su doble vertiente, es decir, los docentes con más edad le dan más importancia a los aspectos epistemológicos y disciplinares y, también, a los aspectos más relacionados con la educación en valores y con el desarrollo personal.

Por último, en la Introducción a esta Tesis Doctoral establecíamos una clasificación propia, elaborada tras la lectura de las diferentes clasificaciones llevadas a cabo por los distintos autores estudiados, acerca de las Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria. Esta clasificación la dividíamos en Saberes –Saber, Saber Ser docente, Saber Hacer pedagógico y Saber Estar- y nos definía el perfil del docente competente. Tras el análisis de los resultados obtenidos, podemos afirmar que los docentes de Educación Primaria de la ciudad de Valencia presentan una alta autopercepción acerca de su competencia en todos y cada uno de los Saberes. Estos Saberes se definían en los siguientes términos:

Competencias del SABER: Las *Competencias Epistémico-Culturales y Normativas* abarcan la relación del docente con los conocimientos y la gestión que se hace de éstos. En este bloque se encuentran aquellos conocimientos relacionados con los aspectos culturales, políticos, sociales, económicos, ..., que rodean la vida del docente; también engloba los conocimientos derivados de la formación pedagógica; así como los conocimientos y saberes epistémicos de las materias que imparte; por último, también recoge todos aquellos conocimientos derivados y relacionados con la normativa educativa y escolar vigentes. En este bloque, todos los docentes presentan muy buenos resultados, aunque destacan los docentes con más Edad y más Experiencia profesional.

Competencias del SABER SER DOCENTE: Las *Competencias Intra e Interpersonales* abarcan todos los aspectos concernientes a las relaciones emocionales, personales y sentimentales que los maestros establecen con los alumnos, las familias y los compañeros de Claustro; con el interés por los contenidos y actividades de la materia o materias que enseñan; así como con las relaciones que establecen entre ellos mismos y el ejercicio de la profesión docente. Estas Competencias determinan

tanto el clima del aula como el ambiente de trabajo. También afectan al estado emocional-personal en el que se encuentre el docente en su vida diaria y en su práctica educativa y en sus relaciones profesionales. En este bloque, todos los docentes presentan muy buenos resultados, aunque destacan las maestras y el profesorado con hijos.

Competencias del SABER HACER PEDAGÓGICO: Las *Competencias Didáctico-metodológicas* y de *Gestión pedagógica* abarcan todos los aspectos relacionados con el desarrollo de metodologías activas y colaborativas; con el dominio de técnicas e instrumentos pedagógicos y de evaluación del aprendizaje que potencien una enseñanza personalizada y una verdadera atención a la diversidad. Engloba, además, el dominio de los conocimientos necesarios para la adecuada gestión del aula y de los conflictos escolares, atendiendo tanto a la prevención como a la intervención. También forma parte de esta Competencia la habilidad del docente para motivar al alumnado, para fomentar su curiosidad y su deseo por aprender. En este bloque, todos los docentes presentan muy buenos resultados, aunque destacan las maestras y el profesorado con más Edad.

Competencias del SABER ESTAR: Las *Competencias Sociales* y *Ético-profesionales* abarcan los aspectos relacionados con el compromiso de los docentes con la Sociedad. El docente, como modelo de aprendizaje, debe preocuparse y ocuparse por la construcción de una sociedad mejor, más justa, democrática y sostenible, sirviendo como modelo para las nuevas generaciones. El docente no puede vivir de espaldas a la realidad que le circunda: pobreza, marginación, medioambiente y cambio climático, adicciones entre los jóvenes –drogas, nuevas tecnologías,...-...; y debe actuar como un referente intelectual y moral al respecto. Además, también engloba todo aquello que hace referencia al código ético y deontológico de la profesión docente. En este bloque, todos los docentes presentan muy buenos resultados, aunque destacan las maestras, el profesorado con más Experiencia profesional y los docentes que trabajan en centros concertados.

LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez acabada la Tesis Doctoral y vista con perspectiva es momento de analizar las posibles líneas de investigación que se abren. Es obvio, que esta Tesis Doctoral –como todas- tiene unas limitaciones espacio-temporales y de contenido que han permitido encuadrar la investigación.

Atendiendo a estas limitaciones pronto se adivina una primera nueva línea de investigación: se podría ampliar el rango de la Tesis e investigar, en un principio, las Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria de la Comunidad Valenciana, para, posteriormente, ampliar nuevamente y analizar dichas Competencias a nivel nacional. Sin duda alguna, esta línea futura de investigación nos permitiría conocer la foto de los docentes españoles en cuanto a sus Competencias profesionales y establecer una serie de comparativas entre Comunidades que podrían ser muy interesantes, más aún si esos datos los cruzamos con los resultados de los alumnos españoles por Comunidades en el Programa PISA, por ejemplo.

La segunda línea de investigación futura es analizar las Competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. Con una sencilla adaptación de los ítems del Cuestionario a la realidad de la Educación Secundaria podríamos conocer las Competencias de este colectivo, primero a nivel ciudad de Valencia, luego de la Comunidad Valenciana, para concluir con este estudio a nivel nacional. Nuevamente se podrían realizar las comparativas llevadas a cabo con anterioridad con el estudio de las Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria, añadiendo una nueva comparativa que podría presentar resultados muy interesantes: las Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria vs las Competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria. Estos resultados podrían dar paso a un replanteamiento en la formación inicial –Máster de Formación del Profesorado- de los docentes de Educación Secundaria, además de mostrarnos una foto fija de las Competencias docentes del profesorado encargado de toda la educación básica y obligatoria, en todos sus niveles, a escala nacional.

La última línea de investigación que se puede abrir a partir de ahora es de carácter sincrónico, es decir, un estudio en el tiempo. Con la actual Tesis Doctoral hemos mostrado las Competencias docentes del profesorado de Educación Primaria hoy y hemos elaborado un Programa de formación continua que pensamos mejora y potencia la Competencias docentes de estos profesores. Sería interesante, pues, implementar el citado Programa de formación en un determinado número de centros educativos de la ciudad de Valencia, tanto de carácter público como concertado, y repetir el pase del Cuestionario tras un tiempo prudencial. Se trataría de una investigación con un grupo

experimental –el que recibe la formación- y un grupo control –que no ha recibido la formación- para determinar el impacto del Programa de formación en las Competencias del profesorado.

Obviamente, cualquiera de estas líneas de investigación pueden a su vez abrir nuevas y futuras líneas y todas ellas con un recorrido interesante e importante para la mejora de la calidad de la educación. No olvidemos, tal y como nos repite el Informe Mckinsey, que ningún Sistema Educativo puede tener más calidad que la calidad de sus docentes. Por ello, toda investigación que vaya en la línea de evaluar las Competencias docentes, detectar posibles carencias o deficiencias e implementar Programas de formación “a la carta” redundará en el beneficio del Sistema Educativo y de la formación y desarrollo de nuestros estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. En J. Kuhl & J. Beckman (Eds.). *Action-control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Heidelberg: Springer.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, pp. 179-211.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, pp. 665-683.
- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. En P. Lange, A. Kruglanski & E.T. Higgins (Eds.). *Handbook of theories of social psychology* (pp. 438-459). London: Sage.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, pp. 7-18.
- Alonso, C.M.; Gallego, D.J. y Honey, P. (2012). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Álvarez, J.M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez, N. (2008). *La situación de los profesores noveles 2008*. Madrid: OEI.S.M.
- Anijovich, R. y Capelleti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 28, pp. 75-90.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar*, 24, pp. 89-110.
- Apple, M. (2011). Global Crises, Social Justice and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 62 (2), pp. 222-234.
- Arnáiz, P. y Martínez, M. (2018). Centros educativos que se autoevalúan y reflexionan sobre sus resultados para mejorar la atención a la diversidad. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29 (1), pp. 74-90.
- Armengol, C.; Castro, D.; Jariot, M.; Massot, M. y Sala, J. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, pp. 71-98.
- Armstrong, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), pp. 7-87.
- Aznar, P.; Gargallo, B.; Garfella, P. y Cánovas, P. (2010). *La educación en el pensamiento y la acción. Teoría y praxis*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Ballester, L. (2019). *Las actitudes de los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado ante los rasgos de excelencia docente: un estudio comparado entre la UCV y la UV*. Valencia. Tesis inédita.
- Bandura, A. y Walters, R. (1978). *Social learning and personality development*. Madrid: Alianza Editorial.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Chile: McKinsey & Co.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barceló, M^a. L.; López-Gómez, E. y Camilli, C. (2012). Análisis de las competencias genéricas del docente de Educación Primaria. Estudio de caso. En E. Nieto; A. I. Callejas y O. Jerez (coord.). *Las Competencias Básicas. Competencias profesionales del docente* (pp. 21-32). Ciudad Real: Universidad de Castilla la Mancha.
- Barrientos, A.; Sánchez, R. y Pericacho, F.J. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios sobre Educación*, vol. 38, pp. 57-78.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2017a). *¿La riqueza de unos pocos nos beneficia a todos?* Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2017b). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Beaudoin, N. (2013). *Una escuela para cada estudiante. La relación interpersonal, calve del proceso educativo*. Madrid: Narcea.
- Bernal, A. y Cárdenas, A. R. (2009). Influencia emocional del profesorado en la construcción de la identidad personal del alumnado. *Bordón*, 61 (3), 19-31.
- Bingler, S. (1995). Place as a form of knowledge. En A. Meek (ed.). *Designing places for learning* (pp. 23-30). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Descleé.
- Blakemore, S.J. y Frith, U. (2005). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Bokova, I. (2015). *Repensar la educación. ¿Hacia un bien común universal?*. París: UNESCO.
- Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión de la investigación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE), 8 (2), pp. 10-33.

- Bolívar, A. (2019). Marco español para la dirección escolar e identidad profesional: contexto, desarrollo e implicaciones. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (114), pp. 1-41.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buendía, L.; Colás, P. y Hernández-Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. Bruselas: European Commission.
- Cabello, R.; Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 13(1), pp. 41-49.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Camacho, G.L.; Alemán, J.M. y Onofre, V.R. (2019). Neuropedagogía y su aporte a los niveles de aprendizaje. *Opuntia Brava*, 11(3), pp. 273-279.
- Canales, M. y Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 288-316). Madrid: Síntesis.
- Cardona, M.C.; Chiner, E.; Gómez, P.; González-Sánchez, M.E. y Lattur, A. (2004). La educación especial en los futuros estudios de Máster en Psicopedagogía: diseño de una guía docente. En J.G. Bernabeu y N. Saulea (coord.). *Investigar el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 1-26). Alicante: Vicerrectorado de Convergencia Europea y Calidad-ICE de la Universidad de Alicante.
- Carmona, M^a (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, pp. 125-146.
- Casassús, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto.
- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 246, pp. 223-242.
- Castelló, M. (2009). *La evaluación auténtica en Enseñanza Secundaria y Universitaria: Investigación e innovación*. Barcelona: Edebé.
- Cebrián, G. y Junyent, M. (2014). Competencias profesionales en Educación para la Sostenibilidad: un estudio exploratorio de la visión de futuros maestros. *Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 32 (1), 29-49.
- Cejudo, J.; Díaz, M^a. V.; Losada, L. y Pérez-González, J.L. (2016). Necesidades de formación de maestros de Infantil y Primaria en atención a la diversidad. *Bordón*, 68 (3), 23-39.

- Cerdá, G.; Pérez, C.; Elipe, P.; Casas, J.A. y Del Rey, R. (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico entre estudiantes de Educación Primaria. *Psicodidáctica*, 24 (1), pp. 46-52.
- CERI, Centre for Educational Research and Innovation (2010). *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge*. Paris: OECD.
- Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Chomsky, N. (2012). *La (des)educación*. Barcelona: Ariel.
- Codina, M^a. J. (2015). *Neuroeducación en virtudes cordiales. Cómo reconciliar lo que decimos con lo que hacemos*. Barcelona: Octaedro.
- Comisión Europea (2007). *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas,
- Comisión Europea (2015). *La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea (2017). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. "Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura"*. Gotemburgo: Publicaciones de la Oficina de la Unión Europea.
- Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2012). *Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado*. Castilla y León: Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado.
- Consejo de Europa (2010). *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en Derechos Humanos*. Consejo de Europa.
- Córdoba, A. I.; Descals, A. y Gil, M. D. (2009). *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cozolino, L. (2019). *La enseñanza basada en el apego. crear un aula tribal*. Bilbao: Desclée.
- Crespo, J.M. y Lorenzo, M.M. (2016). Los espacios de la escuela primaria inclusiva: conexiones y desarmonías entre la normativa de construcciones escolares y las finalidades del sistema educativo. *Bordón*, 68 (1), pp. 131-144.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuando y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que realmente importa*. Madrid: Narcea.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- Day, C. y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid: Narcea.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Univesidad de Oviedo.
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- EADSNE (2010). *Teacher education for inclusion: International Literature Review*. Odense Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Enkvist, I. (2009). *Repensar la educación*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Enkvist, I. (2010). *La educación en peligro*. Pamplona: EUNSA.
- Enkvist, I. (2016). *El complejo oficio del profesor*. España: Fineo.
- Escámez, J. (1980). Marco teórico de la interrelación lenguaje-pensamiento, medio social y su incidencia en la educación. *Cuadernos de Realidades Sociales*, 16-17, pp. 105-124.
- Escámez, J. (2019). La perspectiva cognitiva para la comprensión de las intenciones y la predicción de las conductas del estudiantado como agente de sostenibilidad. En A. Arrufat y R. Sanz (coords). *La ciudadanía europea como labor permanente* (pp. 211-232). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Escámez, J. y Ortega, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Madrid: Octaedro.
- Escámez-Marsilla, J. I. (2018). *Las percepciones de las capacidades para la gestión de la sostenibilidad del estudiantado del Grado de ADE de la UPV y la UCV: Análisis comparado*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Politécnica de Valencia, España.
- Escámez-Marsilla, J.I. y López-Luján, E. (2019). La formación del profesorado universitario para la educación en la gestión de la sostenibilidad. *Publicaciones*, 49 (1), pp. 53-62.
- Escarbajal, A. y Belmonte, R. (2018). Posibilidades y límites de la atención a la diversidad, desde la inclusión en Educación Infantil y Primaria. *Bordón*, 70 (4), pp. 23-37.
- Escudero, J.M. y Gómez, A.L. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.

- Escudero, J.M.; González, M^aT. y Rodríguez-Entrena, M^aJ. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿qué docentes están formados? *Educación XXI*, 21 (1), pp. 157-180.
- Esteban, F. y Mellen, T. (2016). ¿Por qué quieres ser maestro?, ¿cómo es un buen maestro? Ideas para la formación universitaria. *Bordón*, 68 (2), pp. 185-198.
- Esteve, J. M. (2010a). *El malestar docente*. Madrid: Paidós.
- Esteve, J. M. (2010b). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J.M (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, pp. 19-40.
- Esteve, J.M. (2009). Políticas de formación inicial y continua (maestros y secundaria). Crítica y propuestas. En M. Puelles (coord.). *Profesión y vocación docente. Presente y futuro* (139-162). Madrid: Biblioteca Nueva.
- European Commission (2016). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fernández-Batanero, J.M^a (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: un estudio de caso en Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (22), pp. 1-21.
- Fernández-Berruero, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en Secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE*, v. 20 (1), pp. 1-20.
- Fernández-Cruz, F.J. y Fernández-Díaz, M^aJ. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 46 (24), pp. 97-105.
- Fernández-Díaz, M^aJ.; Rodríguez-Mantilla, J.M. y Fernández-Cruz, F.J. (2016). Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón*, 68 (2), 85-101.
- Fernández, I. (2001). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández-March, A. (2004). *Nuevas metodologías docentes*. Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Frabboni, F. (2003). La nuova formazione iniziale degli insegnanti. *Annali dell'Istruzione*, XLXIX (1-2), 149-161.

- Freiberg, J. (2002). Essential skills for new teacher. *Educational Leadership*, vol. 59 (6), pp. 56-60.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Froment, F.; Bohórquez, M.R. y García-González, A.J. (2019). Credibilidad docente. Una revisión de la literatura. *Revista Internacional de la Teoría de la Educación*, 32 (1), pp. 23-54.
- Fukuda-Parr, S. (2004). *Informe sobre Desarrollo Humano 2004. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Madrid: PNUD.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Gagné, R. (1971). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.
- Gairín, J. (2011). Formación del profesorado basada en competencias. *Bordón*, 63 (1), 93-108.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Bogotá: La Carreta.
- Galvis, R.V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16, pp. 48-57.
- García-Llamas, J.L. (2008). Aulas inclusivas. *Bordón*, 60 (4), pp. 89-105.
- García-Ruíz, R. y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), pp. 297-322.
- Gardner, H. (2011). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2015). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gento, S. (2007). Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad. *Bordón*, 59 (4), pp. 581-595.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gerver, R. (2018). *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. UE: SM.
- Gil, J. A. (2011). *Metodología Cuantitativa en Educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Goleman, D. (2002). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- González Bertolín, A. y otros (2011). *El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria*. Valencia: Brief.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures im Europe. Final Report. Phase one*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- González, O. (2014). *Familia y escuela. Escuela y familia. Guía para que padres y docentes nos entendamos*. Bilbao: Desclée.
- Guichot, V. (2012). Tolerancia, una virtud clave en una educación para la ciudadanía activa, compleja e intercultural. *Bordón*, 64 (4), p.35-47.
- Haavio (1969). Citado en E. Estola; R. Erkkila y L. Syrjala. *Caring in Teachers' Thinking: three stories*. Paper presented to the 8th Biennial Conference of the International Study Association on Teachers' Thinking, Kiel, Germany, 1-5 October 1997.
- Haigh, A. (2010). *Enseñar bien es un arte. Sugerencias para principiantes*. Madrid: Narcea.
- Hammerness, K.; van Tartwijk, J. y Snoek, M. (2012). Teacher preparation in the Netherlands. En L. Darling-Hammond y A. Leberman (eds.). *Teacher Education around the World* (pp. 44-65). Nueva York: Routledge.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Harris, A. (1996). Teaching as a profession: Response to Eric Hoyle (pp. 55-75). En K. Watson, C. Modgil y S. Modgil (eds). *Teachers, Teacher Education and Training*. Londres: Cassell.
- Hattie, J. (2017). "Aprendizaje visible" para profesores. *Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Madrid: Paraninfo.
- Hattie, J. y Yates, G. (2018). *El aprendizaje visible y el estudio de sus procesos*. Madrid: Paraninfo.
- Howard-Jones, P. (2011). *Investigación neuroeducativa. Neurociencia, educación y cerebro: de los contextos a la práctica*. Madrid: La Muralla.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? [Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente]. *Revista de Educación*, 340, 41-50.
- Imbernón, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del curriculum (pp. 588-603). En G. Sacristán (coord.). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (2015). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2016). Nuevos escenarios, nuevos aprendizajes y propuestas nuevas de formación del profesorado. *Dossier Graó*, 1, pp. 56-59.
- Instituto de Estadística de la UNESCO y Center for Universal Education at Brookings (2013). *Hacia un aprendizaje universal. Recomendaciones de la Comisión Especial sobre Métricas de los Aprendizajes*. París: UNESCO.

- ISSA (2009). *Competent Teachers of the 21st Century*. Hungary: International Step by Step Association.
- Jensen, E. (2010). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Jiménez, J. (2010). Desarrollo del lenguaje. En A. Muñoz (Coord.). *Psicología del desarrollo en la etapa de Educación Primaria* (pp. 101-117). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Jordán, J. A. y Codana, A. (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios sobre Educación*, vol. 36, pp. 31-51.
- Jover, G. (1991). Ámbitos de la deontología profesional docente. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. III, pp. 75-92.
- Krichesky, G. y Murillo, F.J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21 (1), pp. 135-155.
- Krueger, R. A. (1991). *El Grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*, Barcelona, Gestión 2000.
- Leaman, L. (2012). *Los profesores "perfectos" existen. Descubriendo lo mejor de uno mismo*. Madrid: Narcea.
- Lévy-Leboyer, C. (1997) *Gestión de las competencias*, Barcelona, Gestión 2000.
- Linero, M.J. y Barajas, C. (1991). La escuela como contexto de socialización. En R.A. Clemente (coord.). *Desarrollo socioemocional. Perspectivas evolutivas y preventivas* (pp. 37-48). Valencia: Promolibro.
- Llano, A. (2007). Humanismo cívico y formación ciudadana. En C. Naval; J. Laspalas (eds). *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar* (pp. 97-100). Navarra: Eunsa.
- López, F. (2009). *Las emociones en la educación. Razones y propuestas educativas*. Madrid: Morata.
- López-Luján, E. (2018). Dimensiones para evaluar una buena práctica educativa: el Cuestionario sobre competencias del profesorado (CCPES II). *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 54, 53-71.
- López-Martínez, A. (2005). La organización del espacio en los centros educativos: un factor determinante para el cambio de las estructuras organizativas. *Bordón*, 57 (4), pp. 519-533.
- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Cambridge: University of Cambridge.
- Machimbarrena, J.M. y Garaigordobil, M. (2018). Acoso y ciberacoso en Educación Primaria. *Behavioral Psychology*, 26 (2), pp. 263-280.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2008). *Las emociones y valores del profesorado*. Madrid: SM.

- Marín-González, F.; García, J.; Inciarte, A.; Sánchez, E.; Conde, M. y García-Martín, J. (2019). Evaluación y metodologías docentes y su incidencia en las Competencias genéricas. *International Journal of Development and Educational Psychology: INFAD*, 3 (1), pp. 187-198.
- Marina, J.A. (2015). *Despertad al Diplodocus. Una conspiración educativa para transformar la escuela... y todo lo demás*. Barcelona: Ariel.
- Marina, J.A.; Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Consultado en:
- Martín del Pozo, M.R. y De Juanas Oliva, A. (2009). La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 12 (3), pp. 59-69.
- Martínez, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón*, 68 (2), 9-16.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- MECD y CEE (2015). *Informe 2015 sobre el estado del Sistema Educativo. Curso 2013_2014*. Madrid: MECD y Secretaria General Técnica.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P. (2009). *Aprender sí. Pero ¿cómo?*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2011). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- Meirieu, P. (2019). Riquezas y límites del enfoque por “competencias” del ejercicio de la profesión docente hoy. *Pedagogía y Saberes*, 50, 97-108.
- Merino, C.; Cortón, M^a O. y Cortón, M^a T. (2012). Percepción del desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado en las Universidades de Castilla y León. En E. Nieto; A. I. Callejas y O. Jerez (coord.), *Las Competencias Básicas. Competencias profesionales del docente* (pp. 169-178). Ciudad Real: Universidad de Castilla la Mancha.
- Mokhtar, F. ; Jiménez, M.A; Heppell, S. y Segovia, N. (2016). Creando espacios de aprendizaje con los alumnos del tercer milenio. *Bordón*, 68 (1), pp. 61-82.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moral, C. y Amores, F.J. (2014). Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de Educación Secundaria. *Bordón*, 66 (2), pp. 121-138.
- Morales, P.; Urosa, B.; y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.

- Morales-Mantilla, S.M. (2007). *La educación de competencias para la convivencia en una sociedad plural*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valencia, España.
- Morgan, D. L. (1998). *The Focus Groups Guide Book*. Newbury Park: Sage.
- Morín, E. (2015). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- Mourshed, M.; Chijioke, C. y Barber, M. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. Chile: McKinsey & Co.
- Muñoz, V.; López-Verdugo, I.; Jiménez-Lagares, I.; Ríos, M.; Morgado, B.; Román, M.; Ridao, P.; Rojas-Marcos, X.C. y Vallejo, R. (2011). *Manual de Psicología del Desarrollo aplicado a la educación*. Madrid: Pirámide.
- Muñoz-García, A. (2010). *Psicología del desarrollo en la etapa de Educación Primaria*. Madrid: Pirámide.
- Noddings, N. (1996). Stories and affect in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), pp. 435-447.
- Nova, A. P. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria del formación del profesorado*, 14 (1), 67-80.
- Novella, A.M.; Agud, I.; Llana, A.; Trilla, J. (2013). El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil. *Bordón*, 65 (3), pp. 39-108.
- Novo, I.; Muñoz, J. M. & Calvo, C. (2011). Analysis of attitudes towards disability among university students: a focus on the theory of reasoned action. *RELIEVE*, 17, (2), 1-24.
- Novo, I.; Muñoz, J. M. & Calvo, C. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, vol. 31 (1), pp. 155-171.
- Novoa, A. (2011). *O regresso dos professores*. Pinhais: Melo.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: Mc Graw Hill.
- Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las Humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- OCDE (2007). *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. París: Universidad Católica Silva Henríquez.
- OCDE (2015). *Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posible las reformas*. España: Santillana.
- OCDE (2016). *Teaching in Focus, nº 13. Creencias y prácticas pedagógicas*. París: OECD.
- OCDE (2017). *Teaching in Focus, nº16. ¿Cómo puede el desarrollo profesional mejorar las prácticas docentes en el aula?* París: OECD.

- OCDE (2017b). *Teaching in Focus*, nº 17. *¿Los profesores nuevos se sienten preparados para la enseñanza?* París: OECD.
- OCDE (2017c). *Teaching in Focus*, nº 18. *¿Cómo enseñan los profesores? Reflexiones de profesores y alumnos.* París: OECD.
- OCDE (2017d). *Teaching in Focus*, nº 19. *¿De qué manera los profesores adquieren conocimientos y seguridad en la gestión del aula? Percepciones de un estudio piloto.* París: OECD.
- OCDE (2019). *Teaching in Focus*, nº 25. *¿Cómo responden los sistemas educativos a la diversidad cultural en los centros: nuevas medidas en TALIS 2018.* París: OECD.
- OECD (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century.* Paris: OECD.
- Oliver, E. (2018). *Rasgos del comportamiento ético docente desde la perspectiva de los maestros en formación. Actitudes hacia la ética profesional docente del alumnado en la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir".* Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Ortiz, T. (2017). *Neurociencia en la escuela. HERVAT: investigación neuroeducativa para la mejora del aprendizaje.* España: SM.
- Ortiz Palaques, M. (2016). *Metodología y Técnica hermenéutica.* Universidad de los Andes: Venezuela.
- Padilla, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa.* Madrid: CCS.
- Palomera, R.; Gil-Olarte, P. y Brackett, M.A. (2006). *¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa.* *Revista de Educación*, 341, pp. 687-703.
- Papalia, D. E.; Wendkos, S. y Duskin, R. (2001). *Psicología del desarrollo.* Colombia: Mc Graw Hill.
- Peiró, S. (2012). *Convivencia en educación: problemas y soluciones. Perspectivas europea y latinoamericana.* Alicante: Universidad de Alicante.
- Pérez-Escoda, N.; Filella, G.; Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). *Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares.* *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10 (28), pp. 1183-1208.
- Pérez-Gómez, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas.* Cantabria. Gobierno de Cantabria.
- Pérez, C. (1996). *Las normas en el curriculum escolar. Técnicas para el aprendizaje de normas en el aula mediante la participación democrática.* Madrid: EOS.

- Pérez, C. (2016). *Educación en valores para la ciudadanía. Estrategias y técnicas de aprendizaje*. Bilbao: Desclée.
- Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Perrenoud, P. (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2017). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pesquero, E.; Sánchez, M.E; González Ballesteros, M.; Martín Del Pozo, R.; Guardia, S; Cervelló, J.; Fernández Lozano, P.; Martínez Aznar, M. y Varela, P. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 447-466.
- Piaget, J. (1973). *Lenguaje y pensamiento en el niño*. Buenos Aires: E. Guadalupe.
- Piaget, J. (1985). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (2007). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Pizarro, B. (2003). *Neurociencia y educación*. Madrid: La Muralla.
- Postman, N. y Weingartner, Ch. (1973). *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona: Fontanella.
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68 (2), 19-33.
- Pring, R. (2005). El arte y la finalidad moral de la educación. En Varios. *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación* (149-164). Madrid: Dykinson.
- Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Madrid: Narcea.
- Proyecto Tuning (2007). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Puig-Gutiérrez, M. y Morales, J.A. (2015). La formación de ciudadano: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI*, 18 (1), pp. 259-282.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and change*. Milton Keynes, R.U.: Open University Press.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Rudduck, J.; Chaplain, R. y Wallace, G. (1996). *School improvement. What can pupils tell us?* London: David Fulton.
- Ruiz Corbella, M. (2004). El centro educativo, escuela de ciudadanía. *Revista Española de Pedagogía*, 229, pp. 395-418.

- Rychen, D. y Hersh, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Salgado, J.A. y Leria, F. J. (2018). Síndrome de burnout y calidad de vida profesional percibida según estilos de personalidad en profesores de educación primaria. *CES Psicología*, vol. 11 (1), pp. 69-89
- Sancho, M.A. et. al. (2007). *Nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica*. Navarra: Fundación Europea, Sociedad y Educación.
- Sanger, M.N. y Osguthorpe, R. D. (2011). Teacher education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27 (3), pp. 569-578.
- Sanmartí, N. (2014). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, M.A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Santos Guerra, M. A. (2015). Corazones, no solo cabezas en la universidad. Los sentimientos de los estudiantes ante la evaluación. *REDU. Revista de docencia universitaria*, vol. 13 (2), pp. 125-142.
- Santrock, J. W. (2006). *Psicología del desarrollo. El ciclo vital*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sanz, R.; Mula, J.M. y González, A. (2011). El diseño de Centros Educativos: conocimiento o competencia. En *Actas I Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC)*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid, pp. 481-483.
- Sanz, R. y Mula, J.M (2012). Las competencias profesionales del nuevo docente de Educación. En Hirsch, A. y López-Zavala, R. *Ética profesional en la docencia y la investigación* (pp. 113-138). Sinaloa: Ediciones Lirio.
- Sanz, R. y López-Luján, E. (2013). La gestión del aula. En Argente, A.; Ballester, L.; Llorca, E.; López-Luján, E.; Marchante, V.; Mula, J.M.; Nando, J.; Sanz, R. y Vilata, M. *Docencia y práctica educativa. La estilística en la educación* (pp. 85-124). Valencia: Boreal.
- Sanz, R.; Hernando, I. y Mula, J.M. (2015). La percepción del profesorado de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana acerca de sus Conocimientos profesionales. *Estudios sobre Educación*, 29, pp. 215-234.
- Sanz, R. y Hirsch, A. (2016). Ética profesional en el profesorado de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana, *Perfiles Educativos*, XXXVIII (151), pp. 139-156.
- Sanz, R.; González Bertolín, A. y López-Luján, E. (2017). La excelencia docente: una mirada desde la pedagogía. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 52, pp. 219-241.
- Sanz, R.; Escámez, J. y Peris-Cancio, J.A. (2018). The capabilities approach and sustainability: towards and inclusive Pedagogy. *Journal of Innovation & Knowledge*, 3(2), pp. 76-81.

- Sanz, R. (2019). Ética profesional y evaluación. Un análisis de las buenas prácticas docentes. En A. Hirsch y J. Pérez-Castro (coords.). *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales* (pp. 79-99). Ciudad de México: UNAM.
- Sanz, R. y López-Luján, E. (2019). Alumnos que aprenden y docentes que enseñan. En M. Musaió y R. Sanz (coords.). *Sfide educative e riflessione pedagogica internazionale* (pp. 175-187). Milano: EDUCattt.
- Sanz, R. y López-Luján, E. (2019b). Las emociones en el proceso educativo: un entramado de relaciones interpersonales entre alumnos y docentes. En J. Vera (coord.). *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas* (pp. 305-308). Málaga: GEU.
- Sanz, R. y Serrano, A. (2019). Misión y visión de una educación para el siglo XXI: cómo generar sociedades justas y sostenibles. En M. Ledesma (coord.). *Justicia y Educación. Saberes y prácticas inclusivas en América y Europa* (pp.21-44). Perú: Centro de Estudios Constitucionales.
- Sanz, R. (2020). Una escuela a “fuego lento.” En C. Naval; A. Bernal; G. Jover y J.L. Fuentes (coords.). *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa* (pp. 301-313). Madrid: Dykinson.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación Obligatoria*. Barcelona: Ceac.
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton CenturyCrofts.
- Smith, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje. Aulas emocionalmente positivas*. Madrid: Narcea.
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Columbia University.
- Sotomayor, C. y Walker, H. (2009). *Formación continua de profesores: cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar, experiencias y propuestas*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Steinmetz, H., Davidov, E., & Schmidt, P. (2011). Three approaches to estimate latent interaction effects: Intention and perceived behavioral control in the theory of planned behavior. *Methodological Innovations Online*, 6, 95-110.

- Steinmetz, H., Knappstein, M., Ajzen, I., Schmidt, P. & Kabst, R. (2016). How Effective are Behavior Change Interventions Based on the Theory of Planned Behavior? A Three-Level Meta-Analysis. *Zeitschrift für Psychologie*, 224, (3), 216–233.
- Stenberg, R. J.; Grigorenko, L. y Singer, J L. (2004). *Creativity: from potential to realization*. Washington: American Psychological Association.
- TALIS (2018). *Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- TALIS (2019). *Guía del profesorado TALIS 2018. Volumen I*. París: OCDE.
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Teixidó, J (2009). La introducción de las competencias básicas en el currículo: aspectos colaterales. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, vol. 17 (6), pp. 6-9.
- Tejero, C.Mª y Fernández, Mª. J. (2007). El síndrome de burnout en la dirección escolar: conceptos, sintomatología y antecedentes. *Bordón*, 59 (4), pp. 685-694.
- Tigelaar, D. E., Dolmans, D. H., Wolfhagen, I. H., & Van der Vleuten, C. P. (2004). The Development and Validation of a Framework for Teaching Competencies in Higher Education. *Higher Education*, 48, 253-268.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Tonucci, F. (2017). A modo de introducción... La diversidad como valor en una escuela que cambia. *Aula Abierta*, 46, pp. 9-12.
- Toro, J. Mª. (2014). *Educación con "co-razón."* Bilbao: Desclée.
- Torrelles, C.; Coiduras, J.; Isus, S.; Carrera, F.X.; París, G. y Cela, J.M. (2011). Competencia de trabajo en equipo. Definición y categorización. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 15(3), pp. 329-344.
- Torres-Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Torrijos, P.; Martín, J.F. y Rodríguez-Conde, Mª.J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22 (1), pp. 579-597.
- UNESCO (2006). *Guidelines for inclusion: ensuring access to Education for all*. París: UNESCO.
- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.
- Vaello, J. y Vaello, O. (2012). *Claves para gestionar conflictos escolares. Un sistema de diques*. Barcelona: Horsori.

- Valdemoros, M.A. y Lucas, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria: análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42 (1), 53-60.
- Valle, J. M. y Manso, J. (2016). *La “cuestión docente” a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea.
- van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad*. Barcelona: Paidós.
- Vigostky, L. S. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Villalobos, J. y de Cabrera, C.M. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, pp. 139-166.
- Weinert, F. (2004). Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En D. Rychen y L. Hersh (coord). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 94-127). México: Fondo de Cultura Económica.
- Wells, N.M. (2014). The role of nature in children’s resilience: cognitive and social processes. En K Tidball & M. Krasny (eds.). *Greening in the red zone* (pp. 95-109). Dordrecht: Springer.
- Yurén, T. (2014). El desarrollo de las capacidades para una vida democrática vigorosa. *Edetania*, 46, pp. 105-121.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. España: Narcea.
- Zabalza, M.A. y Zabalza, M.A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar.”* Madrid: Narcea.

ANEXOS

ANEXO 1. CUESTIONARIO PILOTO

| | <i>Como profesor...</i> | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Conozco los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Conozco las estrategias y técnicas didácticas para la enseñanza de las diferentes áreas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Hay estrategias específicas para la organización y diseño de situaciones de aprendizaje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Hay métodos para implicar al alumnado en los procesos de su aprendizaje y trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | No estoy preparado para resolver o gestionar los conflictos en el aula o en el centro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | No necesito conocer técnicas novedosas de evaluación para conocer los aprendizajes del alumnado, ni sus conocimientos previos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Un buen profesor no necesita de las tecnologías de la información y su aplicación al aprendizaje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | No he leído las leyes y las normas que regulan la Educación Primaria | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Es necesario que todo el profesor conozca el Proyecto Educativo del Centro en el que trabaja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Conozco los derechos y deberes de los miembros de la Comunidad Educativa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Conozco los programas plurilingües del Sistema Educativo Valenciano | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Son innecesarios los planes y programas específicos de la Comunidad Valenciana (PAT, Compensatoria, ...) que el Centro tiene en funcionamiento para evitar el fracaso escolar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Necesito conocer las características psicoevolutivas y del desarrollo de su identidad del alumnado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Es necesario como docente atender a las diferencias en los ritmos de aprendizaje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | La formación de la libertad personal y el pensamiento crítico del alumnado no están en mis funciones como docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Soy consciente de que la convivencia en el centro y en sus aulas reflejan las tensiones sociales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Explico con claridad los contenidos de las áreas que imparto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Reflexiono y me evalúo a partir de la propia práctica docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | No tengo habilidades para argumentar y debatir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Escucho las preguntas e interrogantes que me formulan los estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Analizo críticamente los contenidos de las diferentes áreas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | No pierdo el tiempo en analizar críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Tengo habilidades para conducir el diálogo de los estudiantes en el aula | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Gestiono adecuadamente el tiempo y los recursos del aula | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | No organizo a los estudiantes para que trabajen en grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | No sé anticiparme a los problemas de aprendizaje y prevenirlos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Me corresponde establecer las normas de funcionamiento y disciplina en el aula | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Considero a mis estudiantes también como generadores de contenidos de aprendizaje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Genero un ambiente en el que las diferencias personales y culturales son percibidas como enriquecimiento mutuo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Observo e interpreto las emociones y/o sentimientos de los estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Me es difícil la relación con los compañeros, los alumnos y las familias de los alumnos/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | No es mi función observar e interpretar adecuadamente las posibles conductas de riesgo de los estudiantes (adicciones, maltrato, ...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | Sé motivar a los alumnos/as para el aprendizaje | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 34 | Me siento responsable del aprendizaje del alumnado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35 | Busco formación permanente en las diferentes áreas que imparto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36 | Me implico en los aspectos de innovación de la enseñanza | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37 | No estoy comprometido con la gestión de la diversidad cultural y personal de los alumnos/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38 | Estoy dispuesto a trabajar en equipo con otros profesores/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39 | Estoy dispuesto a adaptar los contenidos a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40 | No me siento comprometido en la colaboración con el Equipo Directivo del Centro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41 | Considero la dimensión educativa como tarea de mi labor docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42 | Considero la democracia como un valor que hay que salvaguardar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43 | No es función mía promover en los estudiantes los valores de la ética civil: la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la tolerancia, la responsabilidad y la paz | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44 | No considero necesaria la enseñanza de los Derechos Humanos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45 | Respeto al alumno/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46 | Fomento la autoestima del alumnado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47 | La diversidad cultural del alumnado distorsiona el funcionamiento del aula | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48 | Rechazo los prejuicios, el racismo y la discriminación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49 | Considero necesario alcanzar la efectiva igualdad entre hombres y mujeres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50 | Considero la dignidad personal como un valor incondicionado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51 | Creo que la participación del alumnado en el centro escolar es un aprendizaje para la futura participación en la sociedad civil | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52 | No veo necesario afrontar los deberes y las cuestiones éticas de la profesión docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53 | Es una pérdida de tiempo la educación para la sostenibilidad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54 | Estimo el desarrollo de los conocimientos de las diferentes áreas y su investigación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55 | No me gusta la profesión docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56 | La evaluación del aprendizaje de los alumnos tiene que ser igual para todos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57 | Asisto a iniciativas para la formación continua en aspectos metodológicos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 58 | No utilizo habitualmente recursos TIC y apps con fines pedagógicos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59 | Informo a los padres/madres y hago lo posible por implicarles en el aprendizaje de sus hijas/os | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 60 | Coopero y trabajo en equipo con los compañeros para poner en marcha proyectos y programas del Centro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 61 | Gestiono los conflictos según lo establecido en el Plan de Convivencia e Igualdad y los protocolos del RRI | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 62 | Preparo las actividades como profesor atendiendo a la diversidad de capacidades y culturas de los estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 63 | Mis comportamientos como docente son indiferentes para orientar las conductas del alumnado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 64 | Considero fundamental tener iniciativa como profesional de la docencia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 65 | No es asunto mío que el alumnado adopte pensamientos y decisiones por él mismo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| <i>Como profesor...</i> | | | | | | |
|-------------------------|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Domino los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Utilizo las estrategias y técnicas didácticas para la enseñanza de las diferentes áreas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Utilizo estrategias específicas para la organización y diseño de situaciones de aprendizaje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Utilizo métodos para implicar al alumnado en los procesos de su aprendizaje y trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | No estoy preparado para resolver o gestionar los conflictos en el aula o en el centro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | No necesito conocer técnicas novedosas de evaluación para conocer los aprendizajes del alumnado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Es necesario que todo el profesorado conozca el Proyecto Educativo del Centro en el que trabaja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Cumplo los derechos y deberes de los miembros de la Comunidad Educativa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Son innecesarios los planes y programas específicos de la Comunidad Valenciana (PAT, Compensatoria, ...) que el Centro tiene en funcionamiento para evitar el fracaso escolar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Las características psicoevolutivas y del desarrollo de su identidad del alumnado son necesarias en el proceso educativo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Mis compañeros creen que es necesario atender a las diferencias en los ritmos de aprendizaje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | La formación de la libertad personal y el pensamiento crítico del alumnado no están en mis funciones como docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Soy consciente de que la convivencia en el centro y en sus aulas reflejan las tensiones sociales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Explico con claridad los contenidos de las áreas que imparto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Reflexiono y me evalúo a partir de la propia práctica docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | No tengo habilidades para argumentar y debatir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Escucho las preguntas e interrogantes que me formulan los estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Analizo críticamente los contenidos de las diferentes áreas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | No pierdo el tiempo en analizar críticamente los acontecimientos que se producen en la sociedad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Las habilidades para conducir el diálogo de los estudiantes en el aula son una necesidad docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Gestionar adecuadamente el tiempo y los recursos del aula mejoran los resultados académicos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | No organizo a los estudiantes para que trabajen en grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | No sé anticiparme a los problemas de aprendizaje y prevenirlos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Me corresponde establecer las normas de funcionamiento y disciplina en el aula | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Considero a mis estudiantes también como generadores de contenidos de aprendizaje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Genero un ambiente en el que las diferencias personales y culturales son percibidas como enriquecimiento mutuo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Observo e interpreto las emociones y/o sentimientos de los estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Me es difícil la relación con los compañeros, los alumnos y las familias de los alumnos/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | No es mi función observar e interpretar adecuadamente las posibles conductas de riesgo de los estudiantes (adicciones, maltrato, ...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Sé motivar a los alumnos/as para el aprendizaje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Me siento responsable del aprendizaje del alumnado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | Busco formación permanente en las diferentes áreas que imparto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | Me implico en los aspectos de innovación de la enseñanza | | | | | |
| 34 | No estoy comprometido con la gestión de la diversidad cultural y personal de los alumnos/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35 | Estoy dispuesto a trabajar en equipo con otros profesores/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36 | Estoy dispuesto a adaptar los contenidos a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37 | No me siento comprometido en la colaboración con el Equipo Directivo del Centro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38 | Considero la dimensión educativa como tarea de mi labor docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39 | La democracia es un valor que hay que salvaguardar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40 | No es función mía promover en los estudiantes los valores de la ética civil: la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la tolerancia, la responsabilidad y la paz | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41 | No considero necesaria la enseñanza de los Derechos Humanos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42 | Respeto al alumno/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43 | Fomento la autoestima del alumnado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44 | La diversidad cultural del alumnado distorsiona el funcionamiento del aula | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45 | Rechazo los prejuicios, el racismo y la discriminación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46 | Creo que la participación del alumnado en el centro escolar es un aprendizaje para la futura participación en la sociedad civil | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47 | No veo necesario afrontar los deberes y las cuestiones éticas de la profesión docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48 | Es una pérdida de tiempo la educación para la sostenibilidad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49 | Estimo el desarrollo de los conocimientos de las diferentes áreas y su investigación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|---|
| 50 | No me gusta la profesión docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51 | La evaluación del aprendizaje de los alumnos tiene que ser igual para todos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52 | Asisto a iniciativas para la formación continua en aspectos metodológicos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53 | No creo necesario el uso habitual de recursos TIC y apps con fines pedagógicos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54 | Informo a los padres/madres y hago lo posible por implicarles en el aprendizaje de sus hijas/os | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55 | Coopero y trabajo en equipo con los compañeros para poner en marcha proyectos y programas del Centro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56 | Gestiono los conflictos según lo establecido en el Plan de Convivencia e Igualdad y los protocolos del RRI | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57 | Preparo las actividades como profesor atendiendo a la diversidad de capacidades y culturas de los estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 58 | Mis comportamientos como docente son indiferentes para orientar las conductas del alumnado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59 | Considero fundamental tener iniciativa como profesional de la docencia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 60 | No es asunto mío que el alumnado adopte pensamientos y decisiones por él mismo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO 3. TABLA-RESUMEN COMPETENCIAS DOCENTES

| | | |
|-----------------------------------|--|--|
| Haavio (1969) | Discreción pedagógica | |
| | Amor pedagógico | |
| | Consciencia vocacional | |
| Freire (1993) | Humildad | |
| | Amorosidad | |
| | Valentía | |
| Sockett (1993) | Sincero | |
| | Valor | |
| | Afecto | |
| | Imparcialidad | |
| Frabboni (2003) | Competencias teóricas | Conocimientos psicopedagógicos |
| | | Conocimientos culturales |
| | | Conocimiento del contenido disciplinar |
| | Competencias operativas | Currículo |
| | | Relación |
| | | Personalización |
| | | Integración |
| | | Evaluación |
| | Competencias vinculadas a la interacción | Emociones |
| | | Socialización |
| Control de actividades | | |
| Competencias deontológicas | Democracia | |
| | Ciudadanía | |
| Zabalza (2003) | 1. Planificar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. | |
| | 2. Seleccionar y presentar contenidos curriculares. | |
| | 3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles. | |
| | 4. Manejar didácticamente las TIC. | |
| | 5. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje. | |
| | 6. Relacionarse constructivamente con los alumnos. | |
| | 7. Tutorizar a los alumnos. | |
| | 8. Evaluar los aprendizajes y los procesos adquiridos. | |
| | 9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. | |
| | 10. Implicarse institucionalmente. | |
| Day (2005) | Eruditos | |
| | Bondadosos | |
| | Libres de prejuicios | |
| | Justos en el trato | |
| | Responsables | |
| | Capaces de mantener la disciplina | |
| | Optimistas y entusiastas | |
| | Capaces de afrontar los imprevistos | |
| Galvis (2007) | Cariñosos y sonrientes | |
| | 1.- Competencias intelectuales | |
| | 2.- Competencias profesionales | |
| | 3.- Competencias sociales | |
| | 4.- Competencias interpersonales | |
| Comisión Europea (2007) | 5.- Competencias intrapersonales | |
| | Capacidad de identificar necesidades específicas de cada alumno y Responder a ellas con variedad de estrategias didácticas | |
| | Capacidad de fomentar la autonomía en el aprendizaje | |
| | Capacidad de desarrollar competencias en los estudiantes | |
| | Capacidad de trabajar en entornos multiculturales, favoreciendo el valor de la diversidad y respetando las diferencias | |
| Orden ECI/3857/2007 | Capacidad de trabajar con compañeros, familias y Comunidad educativa | |
| | 1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos. | |
| | 2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro. | |
| Orden ECI/3857/2007 | 3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar. | |

| | | |
|--|--|---|
| | 4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana. | |
| | 5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes. | |
| | 6. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida. | |
| | 7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa. | |
| | 8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas. | |
| | 9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible. | |
| | 10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes. | |
| | 11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural. | |
| | 12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos. | |
| Proyecto Tuning (2007) | 1. Dominio de la teoría y metodología curricular | |
| | 2. Dominio de los saberes disciplinares | |
| | 3. Diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje | |
| | 4. Desarrollo de acciones educativas interdisciplinares | |
| | 5. Identificación y gestión de las necesidades educativas especiales | |
| | 6. Diseño e implementación de estrategias de evaluación | |
| | 7. Diseño, gestión, implementación y evaluación de programas educativos | |
| | 8. Selección, elaboración y utilización de materiales didácticos | |
| | 9. Creación y evaluación de ambientes favorables y diferentes de aprendizaje | |
| | 10. Selección, utilización y evaluación de las TICs | |
| | 11. Investigación y reflexión sobre la propia práctica educativa | |
| | 12. Implementación de estrategias educativas que responden a la diversidad sociocultural | |
| Pesquero et al. (2008) | Por orden de importancia | Saber implicar a los padres en el aprendizaje de sus hijos Ser capaces de desarrollar en el alumnado valores como la responsabilidad, la solidaridad y la justicia Perfecto dominio de los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento que imparten. |
| | Competencias centradas en el aprendizaje | Detectar las dificultades de su alumnado en aprendizajes concretos Ayudarles a encontrar sentido a los contenidos escolares Enfatizar la cooperación entre los alumnos |
| | Competencias relacionadas con las habilidades sociales | Resolución de conflictos |
| | Personalidad del docente | Vocación Entrega a la profesión |
| International Step by Step Association (2009) | Interactions | 1.1. The teacher interacts with children in a friendly and respectful manner that supports the development of each child's construction of self/identity and learning |
| | | 1.2. The teacher's interactions promote the development of a learning community where each child feels s/he belongs and is supported to reach his/her potential |
| | | 1.3. The teacher engages in purposeful, reciprocal interactions with other adults to support children's development and learning |
| | Family and Community | 2.1. The teacher promotes partnerships with families and provides a variety of opportunities for families and community members to be involved in children's learning and development |
| | | 2.2. The teacher uses formal and informal opportunities for communication and information sharing with families |
| | Inclusion, Diversity and the Values of Democracy | 2.3. The teacher uses community resources and family culture to enrich children's development and learning experiences |
| | | 3.1. The teacher provides equal opportunities for every child and family to learn and participate regardless of gender, race, ethnic origin, culture, native language, religion, family structure, social status, economic status, age or special need |
| 3.2. The teacher helps children understand, accept, and appreciate diversity | | |
| | | 3.3. The teacher develops children's understanding of the values of civil society and the skills |

| | | |
|---|--|---|
| | | required for participation |
| | Assessment and Planning | 4.1. The teacher regularly and systematically monitors each child's progress, learning processes, and achievements |
| | | 4.2. The teacher plans for teaching and learning based on information about children and national requirements |
| | | 4.3. The teacher includes children, families, and relevant professionals in the assessment and planning process |
| | Teaching Strategies | 5.1. The teacher implements a variety of teaching strategies that actively engage children to develop knowledge, skills, and dispositions as defined by national requirements, and which build the foundation for lifelong learning |
| | | 5.2. The teacher uses teaching strategies that support children's emotional, and social development |
| | | 5.3. The teacher designs activities taking into account children's experiences and competences to support and expand further development and learning |
| 5.4. The teacher uses strategies that promote democratic processes and procedures | | |
| Learning Environment | 6.1. The teacher provides a learning environment that promotes each child's well-being | |
| | 6.2. The teacher provides an inviting, safe, healthy, stimulating, and inclusive physical environment that promotes children's exploration, learning, and independence | |
| | 6.3. The teacher provides and environment that promotes children's sense of community and participation in creating the classroom's culture | |
| Profesional Development | 7.1. The teacher continually improves his/her competences to reach and maintain high quality in the teaching profession according to the changing demands of today's world | |
| Coronado (2009) | 1. Elaborar y comunicar un Programa didáctico | |
| | 2. Planificar didácticamente el proceso de enseñanza-aprendizaje | |
| | 3. Producir actividades, entornos y materiales de aprendizaje | |
| | 4. Guiar, orientar, acompañar, gestionar y promover el proceso de enseñanza-aprendizaje | |
| | 5. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje | |
| Casero (2010) | 1.- Conocimientos teóricos | |
| | 2.- Estructuración de las clases y de los materiales | |
| | 3.- Comunicación | |
| | 4.- Metodología utilizada y motivación docente | |
| | 5.- Trato y respeto con el alumnado | |
| | 6.- Autoevaluación docente y evaluación del alumnado | |
| | 7.- Entorno académico | |
| | 8.- Aspecto físico y estética | |
| Perrenoud (2010) | 1.- Organizar y animar situaciones de aprendizaje. | |
| | 2.- Gestionar la progresión de los aprendizajes. | |
| | 3.- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. | |
| | 4.- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo. | |
| | 5.- Trabajar en equipo. | |
| | 6.- Participar en la gestión de la escuela. | |
| | 7.- Informar e implicar a los padres. | |
| | 8.- Utilizar las nuevas tecnologías. | |
| | 9.- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. | |
| | 10.- Organizar la propia formación continua. | |
| van Manen (2010) | Sensibilidad pedagógica | Responsabilidad Conocimiento de las cualidades y de la vida de los alumnos |
| | Ambiente afectivo | Amor |
| | | Seguridad Estabilidad |
| | Amor pedagógico | Confianza en la capacidad del alumno |
| | Autoridad pedagógica | Confianza Entendimiento crítico |
| | Comprensión pedagógica | Escucha activa a los alumnos |
| Tacto pedagógico | Conectar con el alumno | |

| | | |
|--|-------------------------|---|
| | | “Tocar” al alumno |
| Armengol et al. (2011) | Instrumentales | <p> dominio de los conocimientos</p> <p> Herramientas necesarias para desarrollar el ejercicio de la práctica educativa</p> |
| | Emocionales | Saber gestionar y regular constructivamente la dimensión socioafectiva personal y grupal |
| | Sociales | Saber colaborar con otros profesionales de forma comunicativa y constructiva |
| | | Mostrar un comportamiento orientado al grupo y al entendimiento interpersonal |
| Novoa (2011) | | 1.- Conocimiento. |
| | | 2.- Cultura profesional |
| | | 3.- Tacto pedagógico |
| | | 4.- Trabajo en equipo |
| | | 5.- Compromiso social |
| Apple (2011) | | 1.- La implementación del proceso de aprendizaje y el desarrollo de métodos pedagógicos |
| | | 2.- Resolver dificultades y trastornos múltiples de los alumnos |
| | | 3.- Atender a las demandas sociales y familiares |
| | | 4.- Establecer un compromiso ético con la profesión. |
| Gairín (2011) | | 1.- Competencias técnicas |
| | | 2.- Competencias metodológicas |
| | | 3.- Competencias sociales |
| | | 4.- Competencias personales |
| Hammerness, van Tartwijk y Snoek (2012) | | 1.- Aprendizaje |
| | | 2.- Trabajo colaborativo con colegas |
| | | 3.- Relación con el contexto |
| | | 4.- Compromiso con la profesión |
| Barceló, López-Gómez y Camilli (2012) | | 1.- Conocimiento de la materia a enseñar. |
| | | 2.- Conocimiento de los principios, finalidades y objetivos generales del Sistema Educativo. |
| | | 3.- Comprensión del sentido cultural de su trabajo. |
| | | 4.- Dimensión moral de la profesión. |
| | | 5.- Manejo de los recursos técnicos para una docencia eficaz y una evaluación responsable. |
| | | 6.- Atención a la diversidad. |
| | | 7.- Colaboración con la institución escolar y con las familias. |
| Zabalza y Zabalza (2012) | | 1.- Compromiso consigo mismo y con el propio desarrollo personal. |
| | | 2.- Compromiso con los conocimientos. |
| | | 3.- Compromiso con la cultura profesional. |
| | | 4.- Compromiso con los estudiantes: tacto pedagógico. |
| | | 5.- Compromiso con los colegas: trabajo en equipo. |
| | | 6.- Compromiso con la comunidad: compromiso social. |
| Merino, Cortón y Cortón (2012) | | 1.- Organizar y animar situaciones de aprendizaje. |
| | | 2.- Gestionar la progresión de los aprendizajes. |
| | | 3.- Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad. |
| | | 4.- Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro. |
| | | 5.- Trabajar en equipo con otros docentes. |
| | | 6.- Participar en la gestión del centro. |
| | | 7.- Informar e implicar a las familias. |
| | | 8.- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación. |
| | | 9.- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. |
| | | 10.- Organizar la propia formación continua. |
| | | 11.- Fomentar el interés por la lectura. |
| | | 12.- Fomentar la educación en valores. |
| | | 13.- Elaborar diseños curriculares (programaciones y unidades didácticas...) |
| Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2012) | Saber | Competencia científica |
| | Saber Ser | Competencia intrapersonal |
| | | Competencia interpersonal |
| | Saber Hacer qué | Competencia didáctica |
| | | Competencia organizativa y de gestión del centro |
| | | Competencia en gestión de la convivencia |
| | Saber Hacer cómo | Competencia en trabajo en equipo |
| | | Competencia en innovación y mejora |
| Competencia comunicativa y lingüística | | |
| | | Competencia digital (TIC) |

| | | |
|--|--------------------------------------|--|
| | Saber Estar | Competencia social-relacional |
| Hargreaves y Fullan (2014) | | 1.- Capacidad (maestría) |
| | | 2.- Compromiso (vocación) |
| | | 3.- Carrera |
| | | 4.- Cultura |
| | | 5.- Contextos |
| Valdemoros y Lucas (2014) | Competencias para Saber Hacer | Competencias instrumentales |
| | | Espíritu formativo |
| | Competencias del Saber | Competencias afectivo-emocionales Personalidad docente |
| Marina, Pellicere y Manso (2015) | | 1.- Conocimiento de la asignatura. |
| | | 2.- Conocimiento del desarrollo intelectual de los alumnos. |
| | | 3.- Comprensión. |
| | | 4.- Capacidad de comunicación. |
| | | 5.- Entusiasmo. |
| | | 6.- Habilidades sociales y emocionales. |
| | | 7.- Compromiso ético. |
| Fernández, Rodríguez y Fernández (2016) | Competencias instrumentales | A) Conocimiento y metodología *Dominio de los temas *Planificación *Comunicación *Búsqueda de dinamización de los grupos *Uso de recursos didácticos variados *Atención individualizada de las dificultades |
| | | B) Evaluativa *Uso de técnicas variadas para la evaluación *Coherencia y justicia en las correcciones y calificaciones |
| | Competencias interpersonales | A) Individual *Actitud activa y entusiasta *Actitud motivadora y de ánimo con los alumnos |
| | | B) Social *Fomento de un clima de confianza en el aula *Corrección en el trato *Mantenimiento de la disciplina |
| Pring (2016) | | 1.- Conocimiento teórico. |
| | | 2.- Competencia práctica. |
| | | 3.- Compromiso ético. |
| López-Luján (2018) | Gestión del aprendizaje | Conocer los contenidos curriculares |
| | | Planificar la docencia |
| | | Metodologías docentes. Estilos de enseñanza y de aprendizaje |
| | | Evaluación |
| | Gestión del aula | Atención a la diversidad. Ritmos de aprendizaje. Enseñanza personalizada |
| | | Resolución de conflictos |
| | | Autoridad/Disciplina |
| | | Tiempos y espacios de aprendizaje |
| | Compromiso con la profesión | Competencias socio-emocionales |
| | | Competencias comunicativas/relacionales/motivacionales |
| | | Ética profesional docente |
| | Tutor de ciudadanía | Innovación educativa |
| | | Formación permanente |
| | Trabajo en equipo | Educación cívica |
| Educación intercultural | | |
| Trabajo con los compañeros | | |
| | | Trabajo con las familias |

| | | |
|-----------------------|--|--|
| | | Trabajo con el equipo directivo |
| | | Trabajo con la Comunidad Educativa |
| Meirieu (2019) | | 1.- Concebir y organizar situaciones de aprendizaje (identificar el objetivo, la tarea, el obstáculo, las imposiciones y los recursos en función de la operación mental por efectuar). |
| | | 2.- Animar las situaciones de aprendizaje e intervenir para mantener el compromiso de cada alumno. |
| | | 3.- Ayudar a formalizar los aprendizajes efectuados: permitir a cada alumno observar lo que ha aprendido a través de lo que ha hecho. |
| | | 4.- Articular las situaciones de aprendizaje para que constituyan una progresión coherente y perceptible para el sujeto. |
| | | 5.- Hacer uso de los recursos materiales, documentales y tecnológicos necesarios. |
| | | 6.- Documentarse y trabajar en equipo pedagógico. |
| | | 7.- Participar en la gestión de la escuela. |
| | | 8.- Informar e implicar a los padres. |