

ACTITUDES EN LOS ALUMNOS DEL MÁSTER DE PROFESORADO DE SECUNDARIA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA ANTE RASGOS DEL SABER SER

ATTITUDES IN STUDENTS ON THE MASTER'S IN SECONDARY EDUCATION TEACHING AT THE CATHOLIC UNIVERSITY OF VALENCIA TO TRAITS OF "KNOWING HOW TO BE"

*Lucia Ballester Pont^a, Natalia Mula Ballester^b
y José Manuel Mula Benavent^b*

Fechas de recepción y aceptación: 13 de octubre de 2016, 10 de diciembre de 2016

Resumen: Tras la implantación tan necesaria del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria y las posibilidades que nos brinda para formar a través suyo a los futuros docentes, nos planteamos la conveniencia de explorar cuál es el perfil del alumnado que accede a dichos estudios en cuanto a sus actitudes ante rasgos de excelencia profesional. La finalidad es facilitar la mejora del proceso de aprendizaje-enseñanza de actitudes partiendo de la realidad existente. En este artículo se aportan resultados obtenidos en el análisis descriptivo de una investigación centrada en rasgos de excelencia profesional. El estudio permite identificar el perfil de los estudiantes de dicho Máster de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir referente a rasgos vinculados al "saber ser" del docente.

Palabras clave: profesorado, Educación Secundaria, excelencia docente, Máster Formación profesorado, formación inicial.

Abstract: After the implementation of the Master of Teaching in Secondary Education and the possibilities it offers us to train the future teachers, we consider the convenience of exploring the profile of the student that accesses to these studies in terms of their attitudes

^a Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

Correspondencia: Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación. Calle Sagrado Corazón, 5. 46110 Godella, (Valencia). España.

E-mail: lucia.ballester@ucv.es

^b Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.



towards traits of professional excellence. The aim is to facilitate the improvement of the learning-teaching process of attitudes based on the existing reality. In this article, we present results obtained in the descriptive analysis of an investigation focused on traits of professional excellence. The study identifies the profile of the students of this Master from the Catholic University of Valencia San Vicente Mártir related to traits linked to the “knowing to be” of the teacher.

Keywords: faculty, secondary education, teacher excellence, Master in teacher training, initial training.

1. INTRODUCCIÓN

La aparición del MOPS (Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas) y su obligatoriedad para ejercer la docencia, representa, sin duda, una mejora en la formación de los futuros docentes en el tramo de la Educación Secundaria del Sistema Educativo español. No obstante su puesta en práctica durante estos años se manifiesta insuficiente para lograr los objetivos que pretendía su implantación y que, en nuestra opinión, en estos momentos se encuentra necesitado, al menos, de una revisión, cuanto no de introducir algunos cambios en su desarrollo y aplicación.

Aunque no se puede negar que mejora la formación ofrecida por el antiguo CAP (Curso de Adaptación Pedagógica), al tener que cursar 60 ECTS de formación teórico-práctica y tener una duración de un curso académico, somos de la opinión que todavía tiene una formación, en la práctica, predominantemente epistemológica de las materias específicas, adoleciendo de preparación didáctica y pedagógica suficiente para que los alumnos, futuros docentes, tanto de un tramo de carácter obligatorio como de otros postobligatorios, puedan afrontar con garantía desde un principio, su incorporación a la carrera docente. En este punto coincidimos en parte con aquellos que proponen un modelo de formación simultánea para los profesores de educación obligatoria, es decir un grado de profesorado de ESO, y un modelo de formación consecutivo para los docentes de enseñanzas postobligatorias (González, 2015), ya que nuestra propuesta pasaría por un grado en Educación Secundaria, tanto obligatoria como postobligatoria, con menciones en función de las distintas especialidades y etapas. Mientras tanto, y como solución puente, sería deseable



un currículo flexible que asumiese la necesidad de una concreción curricular de las diferentes propuestas existentes.

La formación del profesorado de Secundaria necesita de una preparación en competencias, habilidades, destrezas y rasgos que, tomando como referencia los pilares de una educación para el siglo XXI que propone el Informe Delors, se puedan agrupar en torno al “saber”, “saber hacer”, “saber convivir” y “saber ser”. Así mismo, se pueden encontrar propuestas de clasificación en autores diversos como Tribó (2008), Echeverría (2002), Bunk (1994) o Barnett (2001).

Esta propuesta de análisis y mejora conllevaría reconocer el perfil de alumnado que accede al máster, con la intención de prepararlo para que llegue a ser un profesional con un grado de excelencia docente que lo identifique para ejercer el liderazgo que se espera de él. Es por ello que nos preguntamos: ¿qué motivos reales tienen las personas que optan por estos estudios de postgrado? ¿Qué ideas, actitudes o habilidades traen como base los candidatos? ¿Qué planteamientos vocacionales pesan en su decisión? Desde el conocimiento de estas cuestiones podremos iniciar una formación que permita crear procesos de aprendizaje que favorezcan el logro de las competencias propias del máster en todos sus ámbitos ya que en la formación inicial del profesorado debe procurarse “en coherencia con las competencias requeridas para ejercer la docencia, elementos metodológicos para la educación en valores” (Consejo Escolar del Estado, 2012: 17).

En este trabajo nos centramos en rasgos vinculados al “saber ser”, dada la importancia de potenciar en la formación de los futuros docentes de Educación Secundaria, las competencias relacionadas con este campo (García, Jover y Escámez, 2010), ya que el profesor, al tiempo que ejerce la docencia, se desarrolla como persona con sus propias vivencias, dudas, certezas... incorporando e integrando las influencias que recibe tanto de otras personas como del medio en el que se relaciona (García, Jover y Escámez, 2010). La transmisión testimonial y no solo oral de los valores (Mèlich, 2010) es uno de los rasgos que va a configurar la excelencia en la formación docente.

Nos encontramos, actualmente, con una situación educativa muy compleja debido a una pluralidad de factores que inciden en la realidad existente en las aulas y que demanda del docente de Educación Secundaria que no limite su función a la mera adscripción de ser especialista en una determinada materia,



el ser profesor de... (Bolívar, 2007), sino el ejercer, en primer lugar, como educador.

Entre los factores que condicionan la educación actual baste enumerar la obligatoriedad de escolarización hasta los dieciséis años, un aumento y variedad de la conflictividad en los centros educativos y la existencia de un alumnado cada vez más heterogéneo social y culturalmente. Todo ello configura un cambio en el rol del profesor de educación secundaria, al igual que en el perfil que se demanda para ejercer una docencia necesitada de una serie de nuevas competencias profesionales.

No se puede olvidar que el docente, en su práctica, es transmisor de valores, de actitudes y, también, de emociones y competencias, todas ellas que hoy se deben considerar como necesarias para “ser profesor” (Vaello, 2009).

2. OBJETIVOS

Dada la relevancia de los rasgos vinculados al “saber ser” en la profesión docente, esta investigación pretende analizar el perfil de los futuros profesores de Secundaria que están cursando sus estudios del Máster en la Universidad Católica de Valencia en lo referente a este ámbito.

Así pues, en este artículo, los objetivos específicos a desarrollar son:

- Analizar sus actitudes ante rasgos del “saber ser” vinculados a la formación del pensamiento y al desempeño de la acción.
- Detectar posibles diferencias entre los encuestados vinculadas al sexo o edad.
- Comparar los resultados obtenidos con otros estudios realizados con anterioridad en cuestiones afines.

3. METODOLOGÍA

Con el fin de llevar a cabo nuestro propósito y partiendo de la revisión literaria pertinente, se ha creado un instrumento de medida *ad hoc*, válido para



el análisis de las actitudes ante los rasgos de excelencia profesional docente (AC-EPD) en los cuatro ámbitos mencionados: técnicos, metodológicos, participativos y personales. Aunque, como hemos indicado anteriormente, en este trabajo nos centramos en este último aspecto, se relata la metodología seguida en su conjunto, dada la unidad que mantiene el cuestionario-escala elaborado.

3.1 *Instrumento de medida*

Los primeros pasos seguidos para la elaboración del instrumento de medida están constituidos por la fase de recogida de opinión relacionada con el estudio que se pretende y la posterior agrupación de las respuestas con el objeto de constituir el listado de rasgos demandados a los profesores excelentes. A continuación, siguiendo la tradición de muchas investigaciones, se ha escuchado el juicio de expertos (Padilla, 2002) sobre la adecuación de los rasgos recopilados que se desean analizar.

Es a partir de dichas características, agrupadas en función de su correlación con las competencias técnicas, metodológicas, participativas o personales, y siguiendo la teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (1980), desde el modelo de instrumento de medida actitudinal de las escalas sumativas tipo Likert, cuando se genera un primer borrador del cuestionario-escala AC-EPD. Dicho cuestionario contaba con 80 ítems y se aplicó a una muestra de 71 estudiantes del Máster de la UCV.

La depuración del cuestionario, redujo su número de ítems a 40, manteniendo la representatividad de los 24 rasgos de los que se partía. De esta manera el cuestionario definitivo alcanzó en el análisis de fiabilidad un coeficiente alfa de Cronbach de .817.

3.2 *Muestra*

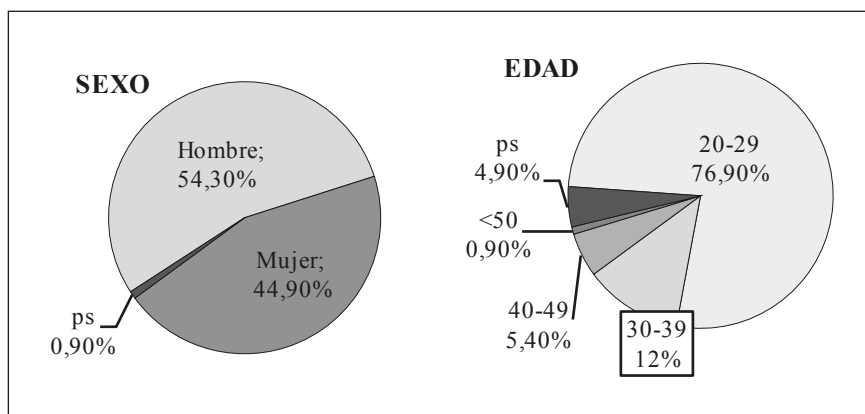
El cuestionario-escala AC-EPD se aplicó a la totalidad de la población que conformaban los alumnos del Máster de Formación del Profesorado de



Secundaria de la Universidad Católica de Valencia, siendo un total de 350 estudiantes repartidos entre las 9 especialidades que dicha universidad ofrece.

Las características del alumnado relacionadas con el sexo y la edad, nos hablan de una población bastante equilibrada en lo concerniente al género, con una leve superioridad en cuanto al número de varones. En relación a la edad, como es lógico, la predominancia estriba en la franja comprendida entre 20 y 29 años. En el estudio comparado por edades que se efectúa se distingue entre los alumnos cuya edad es menor de 30 años (76,90%) frente a los que superan dicha edad (18,3%).

FIGURA 1
Datos biológicos



4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS: RASGOS PERSONALES

Se presentan en este estudio los resultados obtenidos en los rasgos personales (“*saber ser*”), respetando el número y orden de los ítems según el Cuestionario AC-EPD. A su vez, dichas características se agrupan en dos ámbitos según su mayor vinculación con la “formación del pensamiento” o con el “desempeño de la acción”.

FIGURA 2
Rasgos "personales" del docente excelente

COMPETENCIAS		RASGOS PROFESIONALES	Nº ÍTEM
PERSONALES	PENSAMIENTO	9.Sentimiento vocacional	19, 31
		12. Deseo de profesionalidad, como búsqueda de la excelencia	8, 29
		20.Interesado por la actualización pedagógica	38, 25
	ACCIÓN	16. Honesto con la dedicación que exige la profesión	23
		19. Responsable de sus actuaciones profesionales	37
		7.Implicado en la educación moral de sus alumnos	5, 17
		22.Equitativo en su proceder como docente	2 , 10
		23. Comprometido con el papel de la educación como agente de transformación social	1, 12, 40

El análisis descriptivo de los ítems se realiza mediante los estadísticos de la media aritmética, la desviación típica y la moda, presentados a modo de tabla, así como las frecuencias y porcentajes de cada uno de los valores elegidos por los encuestados en cada ítem.¹

Las diferencias en las respuestas a los ítems en función de las variables sexo y edad de los encuestados, se presentan en gráficas a partir de los valores de las medias aritméticas obtenidas. Se completa el análisis a través de tablas de contingencia para comprobar si las diferencias observadas son estadísticamente significativas, calculando la probabilidad de error, P, a partir del coeficiente Chi-cuadrado. Se considera que las diferencias serán estadísticamente significativas cuando P sea menor de 0,05 y, en estos casos, se indica con un asterisco en la propia gráfica.

¹ Dado el volumen de datos que genera los análisis individuales de cada ítems, estos no se presentan en el presente trabajo



4.1 Rasgos personales: formación del pensamiento

Agrupamos alrededor de este ámbito, rasgos próximos a la búsqueda de la reflexión, de intereses y logros cognitivos que favorecen la construcción mental de la identidad profesional y que, aunque a primera vista están lejos del pragmatismo operacional, conforman las creencias que influirán en los desempeños propios de la acción. Los tres rasgos que conforman este apartado se refieren a la vocación, a la profesionalidad y a la actualización pedagógica.

El primer rasgo reclamado en este campo es el que plantea la importancia de que el docente goce de “sentimiento vocacional” que definimos como deseo de “despliegue de las propias aptitudes y actitudes para prestar un servicio excelente a la comunidad a través del ejercicio profesional” (Martínez Navarro, 2006: 5). Es verdad que este sentimiento vocacional crece con el paso del tiempo en la práctica profesional y se incentiva al percibir los avances de los estudiantes que se tienen como alumnos (Marcelo y Vaillant, 2009), no obstante, resulta un factor indicador de su valoración, partir del convencimiento de que, sin vocación, difícilmente se llega a la excelencia (Martínez Martín, 1998). De la misma manera que resulta un hito partir de la intención de abandonar la tarea de enseñar en caso de no sentirse identificado con la profesión tras un tiempo prudencial en el ejercicio de esta (Martínez Navarro, 2010).

Es por ello que a través de los ítems propuestos se lanzan cuestiones vinculadas con estas apreciaciones (*ítem 31.- Se puede ser un buen profesor aunque no se tenga vocación. Ítem 19.- Si llego a ser profesor y descubro que no tengo ilusión abandonaré la profesión*).

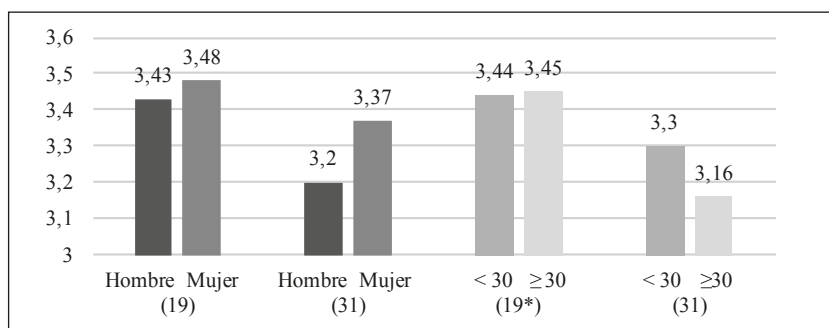
El análisis de los resultados obtenidos en estos dos ítems entre los encuestados, revela una elevada dispersión en los valores. Por una parte, aproximadamente la mitad de la población manifiesta estar de *acuerdo* con las ideas propuestas, mientras que el resto opina estar en *desacuerdo* (21,2% y 35,5% respectivamente) o sentirse *indiferentes* (22,6% y 11,7%) ante las proposiciones. En cuanto al estudio comparado en función del sexo y edad de los encuestados, no se observan diferencias aparentemente significativas, aunque entre los estudiantes más jóvenes se percibe una tendencia más extremista en sus creencias, tanto a favor como en contra de la importancia del sentimiento vocacional como aspecto subyacente en la excelencia profesional.



TABLA 1
Estadísticos rasgo “vocación”

	ítem 19	ítem 31
Media	3,46	3,27
Moda	4	4
Desv. típ.	1,139	1,283

FIGURA 3
Comparativa en función del sexo y edad: rasgo “vocación”



Frente a estos resultados obtenidos, constatamos que en la encuesta aplicada a estudiantes del CAP (Marchesi y Díaz, 2007), ante la pregunta que allí se formula: “*Para ser docente hay que tener vocación*”, el 82,6% de encuestados lo corroboran. En la misma encuesta, más del 80% del profesorado de Secundaria en activo, afirma la importancia de poseer dicha cualidad para ser un buen docente. Esta notable diferencia entre las opiniones obtenidas en la actualidad, comparativamente con las anteriores, nos hablan de un perfil de alumnado con cierto nivel de desarraigo con el sentimiento vocacional.

El segundo rasgo propuesto en este ámbito hace referencia al “deseo de profesionalidad”, como actitud de búsqueda constante de la excelencia. Al hilo de esta cualidad demandada, y con ese mismo sentido, traemos a colación la definición que afirma:



Profesional excelente es aquel que compite consigo mismo para ofrecer un buen producto profesional; no se conforma con la mediocridad profesional, sino que aspira a la excelencia en el servicio a las personas de carne y hueso que le requieren como usuarios de su profesión (García López *et al.*, 2010: 14).

Desde este enfoque pues, se lanza la proposición (*ítem 8.- Ser un buen profesional en el campo educativo exige aspirar a la excelencia docente*). Ante la sospecha de que la respuesta pudiera ser resuelta de manera estereotipada, se considera oportuno plantear otros tipos de valoración profesional alejados de la excelencia. Así se sugiere (*ítem 29.- En mis actuales estudios, valoro positivamente sólo a los profesores que me califican con buenas notas*).

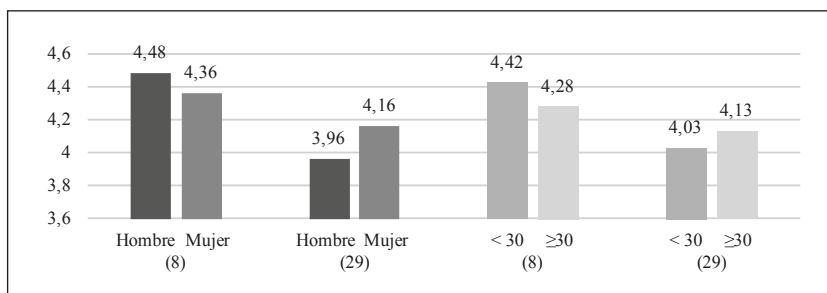
La respuesta al primer ítem ofrece elevadas puntuaciones a su favor en toda la población sin observarse diferencias en función de la edad o sexo de los encuestados. No obstante, la concreción del segundo ítem desestabiliza la respuesta positiva en el 20% de los estudiantes que reconocen valorar a los docentes en función de la evaluación que les otorguen. Aunque todos los grupos (hombres, mujeres, jóvenes, mayores) obtienen mayor media en el primer ítem que en el segundo, queda patente que la distancia más notable entre ellos se presenta entre los varones frente a las mujeres y en segundo lugar entre los jóvenes frente a los de mayor edad.

TABLA 2
Estadísticos rasgo “profesionalidad”

	ítem 8	ítem 29
Media	4,39	4,05
Moda	5	4
Desv. típ.	,760	,831



FIGURA 4
Comparativa en función del sexo y la edad: rasgo “profesionalidad”



El tercer rasgo vinculado a la formación del pensamiento, hace referencia a la importancia de estar “interesado por la actualización pedagógica”. En sintonía con la reflexión hecha por Martínez Martín (1998), postulamos que el ámbito educativo debe seguir los pasos del mundo de la empresa, potenciando la formación continua de sus empleados. El docente debe desarrollar sus aptitudes y especializaciones que le ayuden por una parte a lograr sus objetivos profesionales y, por otra, a enriquecer la labor del equipo docente, abriéndose a la posibilidad de responsabilizarse de posibles cargos en el centro donde ejerza su labor.

Así mismo Hortal (2002) insiste en la importancia de que el docente se sienta obligado a una permanente actualización, siendo consciente de que el buen hacer profesional varía con el tiempo y no se efectúa del mismo modo que se hizo antaño ni como se realizará en un futuro.

Desde estos planteamientos se presentan dos cuestiones. La primera, con la intención de analizar si el interés desemboca en búsqueda real de formación del pensamiento (*ítem 25.- Leo a menudo revistas y libros de educación por iniciativa propia*); la segunda, intentando desgranar la finalidad última de la formación permanente (*ítem 38.- Los cursos de actualización pedagógica son considerados más como promoción profesional que como oportunidad de mejora docente*).

Los resultados obtenidos arrojan datos débiles, no llegando al 40% de acuerdos en el primer ítem. No obstante, las diferencias son significativas en relación a la variable sexo. Por su parte los hombres declaran ser más lectores

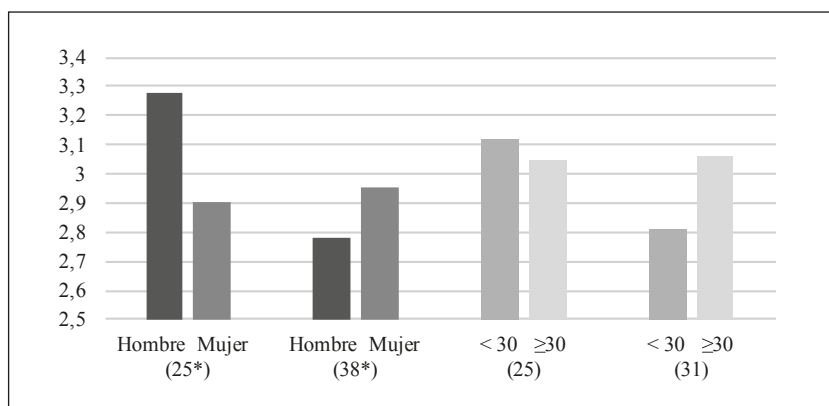


de literatura pedagógica, mientras que las mujeres creen más en la posibilidad de actualizarse a través de cursos. También se constata una ligera diferencia entre los más jóvenes y los de más edad de los encuestados. Estos últimos también están más convencidos de la validez de la actualización pedagógica a través de la asistencia a cursos.

TABLA 3
Estadísticos rasgo “actualización”

	ítem 25	ítem 38
Media	3,11	2,86
Moda	2	3
Desv. típ.	1,118	,988

FIGURA 5
Comparativa en función del sexo y la edad: rasgo “actualización”



Frente a estas puntuaciones bajas en su conjunto, observamos la alta valoración concedida por profesores de Secundaria en activo a la formación continua (83,9%), así como la importancia de la lectura didáctica manifestada por los mismos (61,2%) (Martín *et al.*, 2010).

En este ámbito se percibe pues un perfil de alumnado que aspira a ser profesor con débiles intereses ante rasgos del “saber ser” indicadores de pen-



samientos e ideas reflexivas, resultando llamativa la diferencia existente entre ellos y las opiniones obtenidas con alumnos del CAP de hace una década y profesores de Secundaria actuales.

4.2 Rasgos personales: desempeño de la acción

Los rasgos agrupados en este ámbito están vinculados fundamentalmente a actuaciones alusivas a la responsabilidad y a la equidad profesional. Las cualidades que nos hablan de esta primera se concretan en ser “responsable de sus actuaciones profesionales” y “honesto con la dedicación que exige la profesión”. Puesto que se analizan otras facetas del valor “responsabilidad” en otros rasgos, en este primero nos centramos en el compromiso esperado e insistente que se espera del profesor por lograr la educación y aprendizaje del alumno. Esa utopía educativa que no se debe perder (Meirieu, 2001) conlleva, como nos relata Daniel Pennac en su libro autobiográfico “Mal de escuela” (2008), a no perder la fe en el alumno, insistiendo reiteradamente con tenacidad y dulzura.

Esta visión desde la excelencia de la responsabilidad docente, justifica la propuesta (ítem 37.- *El profesor es el principal responsable del fracaso escolar del alumno*).

En los resultados obtenidos en la encuesta se observa que un elevado número de encuestados (65,8%) no considera responsabilidad del profesor el fracaso educativo del alumno. Si a este dato le sumamos el 17,4% de encuestados que responden *indiferente*, nos encontramos con un alto nivel de desvalorización de la premisa presentada. Cabe destacar no obstante la diferencia significativa obtenida entre hombres y mujeres a favor de estas.

En esta misma dirección y complementándose en el análisis, valoramos el rasgo referente a la honestidad con la dedicación que, de forma a menudo poco observable, se espera del profesor. Al hilo de este rasgo traemos a colación la expresión “atención justa” (Pérez *et al.*, 2007: 44) propia del buen docente hacia cada uno de sus alumnos y el estudio previo que esto conlleva para lograr que dicho encuentro personal esté alejado de intervenciones puramente asistenciales o de radicalismos hacia la justicia provocadores de una relación fría.

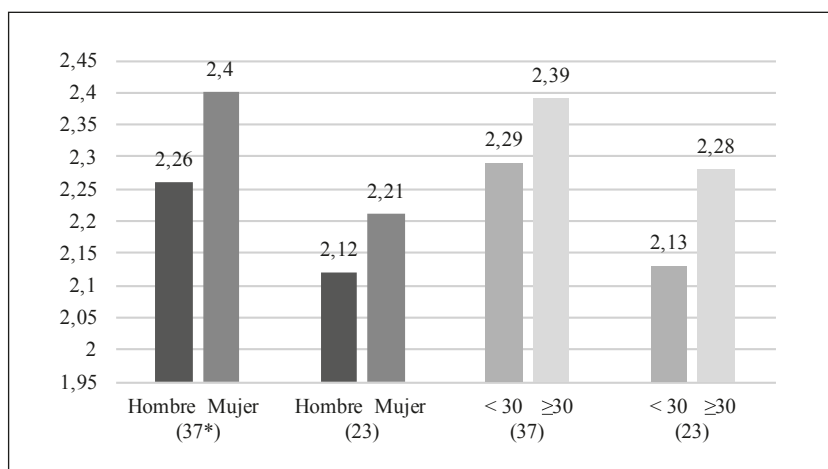


Desde esta perspectiva se lanza la proposición (*ítem 23.- Los alumnos no valoran el tiempo invertido por el profesor en la preparación de sus clases*) que, como norma subjetiva, puede influir en la actuación del futuro docente. De nuevo los resultados obtenidos resultan muy bajos, observándose que casi tres cuartas partes de los encuestados parten de la idea de que el alumnao desestima la práctica reflexiva llevada a cabo por el docente antes y después de su encuentro con sus alumnos en el aula. En el análisis comparado realizado en virtud del sexo y la edad, cabe mencionar una leve supremacía en la media obtenida entre las mujeres, así como entre los encuestados de mayor edad.

TABLA 4
Estadísticos rasgo “responsable/honesto”

	ítem 23	ítem 37
Media	2,15	2,32
Moda	2	2
Desv. típ.	1,055	1,037

FIGURA 6
Comparativa en función del sexo y la edad: rasgo “responsable/honesto”



Contrastamos estos datos con el cuestionario aplicado por Marchesi y Díaz (2007). En él se plantea un ítem cercano a nuestra propuesta que dice así: “¿Qué virtud considera más importante para la función docente? El 44,4% de los encuestados responde “la responsabilidad”, distanciándose ostensiblemente de otras virtudes elegidas. Es verdad no obstante, que dicha respuesta a favor de ese rasgo se acrecienta en reconocimiento a medida que aumenta los años de docencia.

Otro estudio realizado a partir de resultados obtenidos con encuestados comprendidos entre 18 y 75 años en el territorio español² (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013), nos aporta el dato interperante de que el 93,5% de los entrevistados consideran que el prestigio profesional se adquiere en función de la responsabilidad asumida por el docente.

Adentrándonos en una nueva cara del poliedro que genera la responsabilidad profesional, analizamos el rasgo específicamente reclamado, que se desea docentes “implicados en la educación moral de sus alumnos” como resultado de su compromiso con la educación integral. Desde la perspectiva de Piaget

El derecho de la persona humana a la educación... equivale propiamente a garantizar a todo niño el pleno desarrollo de sus funciones mentales y la adquisición de los conocimientos y los valores morales correspondientes al ejercicio de estas funciones, hasta la adaptación a la vida social actual (Piaget, 1974: 18).

Este compromiso con la educación exige del docente, por un lado, una iniciativa y dedicación más allá de horarios e imposiciones externas (Martínez Navarro, 2010) y, por otro, el deber de proceder en su vida acorde con los valores que promulgue.

Desde esta perspectiva se lanzan dos proposiciones en el cuestionario (ítem 5.- *Creo que comprometerse con la educación de los alumnos exige al profesor ser un modelo para ellos tanto dentro como fuera de la escuela.* Ítem 17.- *Cuando sea profesor me comprometeré con la educación de mis alumnos durante la jornada escolar*).

² Datos de la encuesta ASP12.051 tamaño muestral 807 entrevistas telefónicas

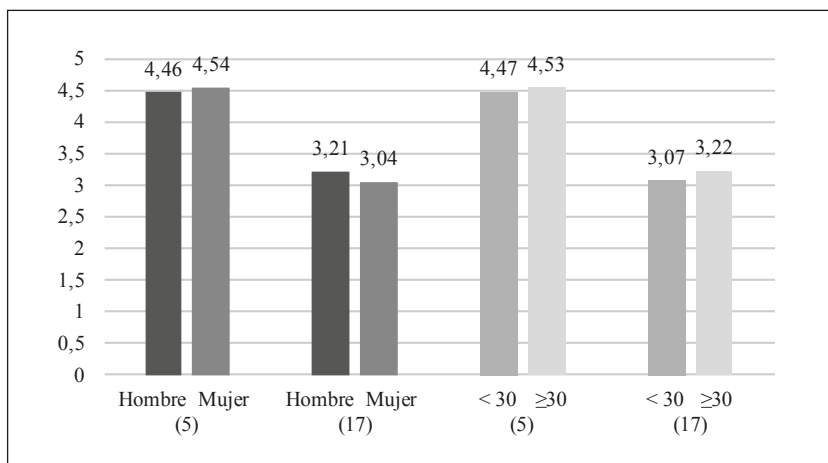


El cuestionario aplicado nos arroja resultados paradójicos. Por una parte, más del 90% de los futuros docentes considera que el compromiso con la educación moral de los alumnos exige del profesor ser un modelo tanto dentro como fuera de la escuela y, sin embargo, solo algo más de la mitad de la población opina que la responsabilidad educativa no está sujeta al horario lectivo, sino que va más allá. Cabe destacar que en la comparativa realizada entre sexo y edad de los encuestados, aparece una ligera diferencia a favor de los hombres y de la población de más edad respecto a esta última premisa.

TABLA 5
Estadísticos rasgo “educación moral”

	ítem 5	ítem 17
Media	4,49	3,14
Moda	5	4
Desv. típ.	,748	1,337

FIGURA 7
Comparativa en función del sexo y la edad: rasgo “educación moral”



En otras encuestas realizadas a estudiantes del CAP y a profesorado de Secundaria en activo (Marchesi y Díaz, 2007; Martín *et al.*, 2010) se advierte que más del 80% responden que la educación moral de los alumnos es responsabilidad de todo el profesorado. En este aspecto parece haber homogeneidad entre las distintas muestras analizadas.

En relación con el principio de justicia surgen dos rasgos requeridos al profesional de la educación: en primer lugar, que sea “equitativo en su proceder como docente” y, en segundo lugar, que esté “comprometido con el papel de la educación como agente de transformación social”.

Partimos del concepto de que “el principio de justicia es aquel por el cual la sociedad pretende distribuir de un modo equitativo y racional los recursos sociales existentes” (García López *et al.*, 2010: 25). La reflexión sobre este principio desde la ética profesional docente adquiere matices propios que conviene esclarecer. En el ámbito educativo el término equidad, sinónimo de igualdad, y como consecuencia de idéntico, no es aplicable tal cual al reparto del bien que es la educación. Considerar que gozar de las mismas oportunidades es seguir procesos de aprendizaje iguales y estudios idénticos es un grave error que el docente debe asumir (Camps, 2008).

Desde esta perspectiva se presentan dos argumentos en nuestro cuestionario (*ítem 2.- Es justo aprobar a un alumno que no ha logrado el nivel de conocimientos exigido, si se ha esforzado. Ítem 10.- Los alumnos confían en la imparcialidad de los profesores*).

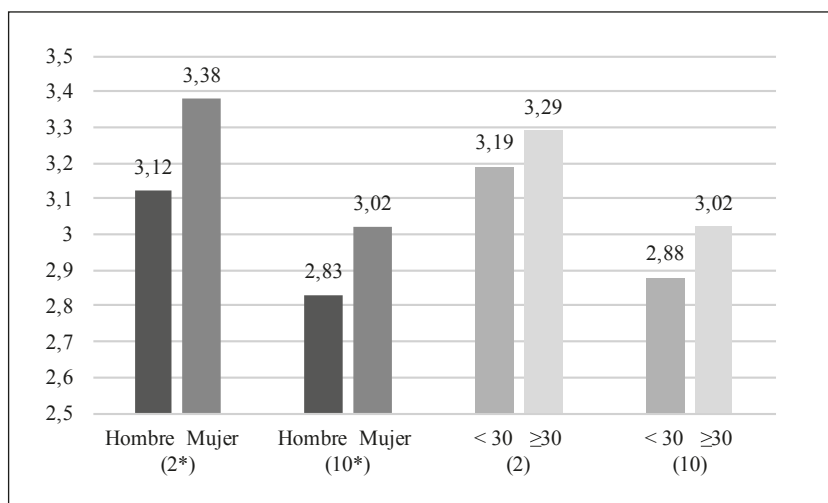
Analizando los resultados obtenidos, llama la atención el elevado número de futuros docentes que en estos ítems optan por la valoración “*indiferente*” (19,5% y 24,9% respectivamente). Sólo la mitad de ellos están convencidos que la evaluación justa tiene en cuenta también factores actitudinales, y en menor proporción todavía (33,5%) parten de la creencia de que los alumnos de Secundaria cuentan con la ecuanimidad del profesor en esta etapa. El análisis comparado en función del sexo y edad nos indica que, aunque se mantiene baja la media en ambos sexos, existe una diferencia significativa a favor de las mujeres, así como una ligera diferencia a favor de los encuestados mayores de 30 años. Estos resultados en su conjunto indican planteamientos débiles respecto a esta cualidad muy valorada por los alumnos.



TABLA 6
Estadísticos rasgo “equitativo”

	ítem 2	ítem 10
Media	3,23	2,92
Moda	4	2
Desv. típ.	,948	1,097

FIGURA 8
Comparativa en función del sexo y la edad: rasgo “equitativo”



Por último, se estudia el rasgo “comprometido con el papel de la educación como agente de transformación social”. Siguiendo el pensamiento de Cobo (2001) distinguimos entre la justicia conmutativa y la distributiva. En aras de la primera de estas, que representa el compromiso vinculante con el desempeño de contratos profesionales que se convierten en el medio de vida, Marchesi (2007) reflexiona sobre la importancia de priorizar en la atención a los alumnos más desfavorecidos. Respecto a esta cuestión, hay una opinión generalizada de considerar necesario brindar ayuda compensatoria al



alumnado que lo necesite en la enseñanza obligatoria incluida la Secundaria (ESO).

Por otra parte, desde la justicia distributiva, se plantea el compromiso que todo profesional debe llevar a cabo desde el altruismo con aquellos sectores sociales donde el bien propio de la profesión no llega. Estas dos vertientes quedan a su vez impregnadas del convencimiento de que “la educación es un artificio contra el destino de nuestra cuna” (Savater, 1997: 175).

Desde esta perspectiva se alega los ítems presentados y que a continuación se plantean (*ítem 1.- Pienso que el profesor debe atender prioritariamente a los alumnos que tienen más interés por aprender. Ítem 12.- Creer que se puede mejorar la sociedad desde la educación es irreal. Ítem 40.- Opino que todos los profesores tienen la obligación moral de dedicar parte de su tiempo libre a colaborar en la educación de personas desfavorecidas*).

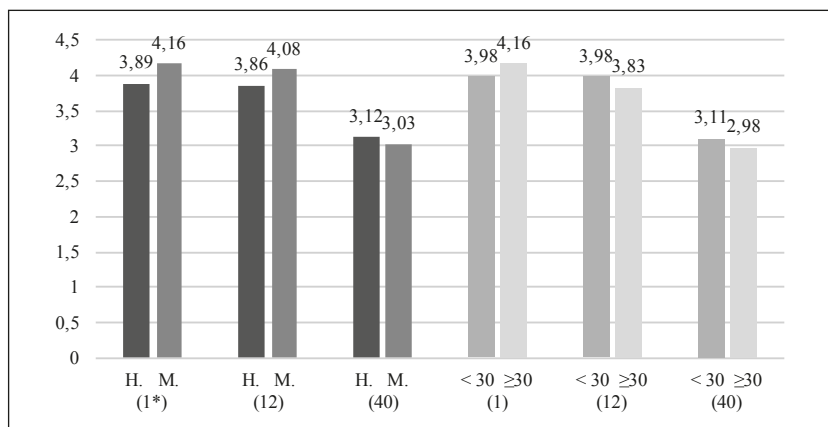
Los resultados obtenidos entre los estudiantes de la UCV nos hablan de un alto *acuerdo* en los ítems 1 y 12, frente a la dispersión en las respuestas del ítem 40. Se constata que el 80% de la población encuestada se plantea el compromiso social de la profesión, aunque en cuestiones de justicia distributiva, entendida como compromisos que exceden del puesto de trabajo remunerado, disminuye notablemente su aceptación. Interesante observación la diferencia significativa a favor de las mujeres que se muestran más proclives a compensar las dificultades de los alumnos más débiles académicamente, aunque hay que reconocer que en ambos sexos las puntuaciones son elevadas en esta cuestión (ítem 1). Cabe señalar, sin embargo, que en el ítem 40, aunque en su conjunto son puntuaciones bajas, sobresalen ligeramente los varones. Se observa también alguna diferencia a favor de los encuestados más jóvenes.

TABLA 7
Estadísticos rasgo “agente transformador”

	ítem 1	ítem 12	ítem 40
Media	4,02	3,96	3,08
Moda	4	4	3
Desv. típ.	,936	,937	1,058



FIGURA 9
Comparativa en función del sexo y la edad: rasgo “agente transformador”



Frente a estos datos sobresalientes, se constata que en la actualidad entre los docentes de Secundaria más noveles solo el 44% reconocen la importancia de preocuparse por todos los alumnos, aunque entre los profesores más veteranos en activo hay una mejora en la valoración de este rasgo (61,6%) (Marchesi y Díaz, 2007). Claramente se observa pues, que nuestra población encuestada supera ampliamente su sensibilidad en cuanto a ser agentes de mejora social, sobrepasando el 80% de intención de conducta comparativamente con los docentes actuales en el ejercicio de la profesión en la etapa de Secundaria.

En este ámbito de los rasgos del saber ser vinculados al desempeño de acciones, nos alegra reconocer un perfil de futuros docentes predispuestos a ejercer la equidad profesional en un grado mayor que los actuales profesionales de la etapa de Educación Secundaria, a la vez que participan del compromiso ante la educación moral de sus futuros alumnos que ya demuestran los profesores existentes.

5. CONCLUSIONES

En lo referente a las competencias personales (“saber ser”), se observa en conjunto un declive en las puntuaciones respecto a otras categorías. Aunque



existe una leve valoración superior en los rasgos vinculados al ámbito “pensamiento”, no podemos dejar de hablar de heterogeneidad en la población encuestada, al igual que en el ámbito “acción”. Los rasgos que obtienen mayor unanimidad en los resultados son dos: el primero, con logros a su favor, es el que plantea la relevancia de que el profesor debe actuar como agente de cambio en las vidas de sus alumnos. Por el contrario, hay también cierta homogeneidad, pero esta vez en contra de los ítems que plantean cuestiones referidas a rasgos vinculados a la honestidad con la dedicación extraescolar exigida en la profesión docente, así como con el grado máximo del sentido de responsabilidad, que propone llegar a considerar los fracasos de los aprendizajes de los alumnos como indicadores de cierta derrota profesional del docente.

Desde otro ángulo de visión se advierte que el análisis comparado realizado entre los encuestados en función del sexo, nos habla de algunas diferencias significativas a favor de las mujeres en relación a la valoración que estas otorgan a los cursos de actualización pedagógica como modo de desarrollo profesional, a su compromiso con la actuación equitativa con el alumnado, así como la manifestación de empeño por favorecer a los alumnos con mayores dificultades académicas, convirtiéndose así en agentes de transformación social. Sólo podemos mencionar una diferencia significativa a favor de los hombres en cuanto al interés que manifiestan por lecturas pedagógicas.

Respecto a la comparación establecida en función de la edad, se aprecian muy pocas diferencias, aunque llama la atención que los de mayor edad se distancian levemente, pero de manera significativa, a favor del sentimiento vocacional.

Por último, recoger dos aspectos llamativos en la comparación establecida entre nuestra población de la UCV y otras encuestas propuestas con anterioridad a estudiantes del CAP y a profesorado de Secundaria. Por una parte se percibe la idea de la importancia que tiene partir del sentimiento vocacional para llegar a la excelencia profesional como creencia muy arraigada entre los estudiantes de cursos anteriores, así como del profesorado de Secundaria en activo. Frente a esta fuerte tendencia se percibe en la nueva generación un desinterés por dicho rasgo que resulta al menos interpelante. Convencidos muchos de nosotros que la exigencia del Máster depuraría la elección por parte de los estudiantes que resuelven su situación profesional a través del magisterio, sin sentirse en realidad atraídos por esta profesión, parece ser que no ha sido así.



Por otra parte sin embargo, estos futuros docentes de la UCV están más convencidos que las generaciones anteriores, de que su misión es ser agentes de transformación social y asumen que el profesorado de Secundaria debe atender de manera entregada a todo el alumnado sin distinciones propias de los intereses y dificultades manifestados por estos. Esta cualidad naciente se convierte en esperanzadora tras los años de dificultad en este aspecto, vividos por el profesorado, como una de las consecuencias que produjo la ampliación de la etapa obligatoria en el curso 98-99.

BIBLIOGRAFÍA

- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BOLÍVAR, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- BUNK, G. P. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- CAMPS, V. (2008). *Crear en la educación. La asignatura pendiente*. Barcelona: Península.
- COBO, J. M. (2001). *Ética profesional en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Huerga y Fierro.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2012). *Informe 2012 sobre el estado del sistema educativo* (p. 17).
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Barcelona: Santillana, Unesco.
- ECHVERRÍA, B. (2002). Gestión de la Competencia de Acción Profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- FISHBEIN, M., y AJZEN, I. (1980). *Understanding attitude and predicting social behaviour*. Nueva York: Prentice Hall.
- GARCÍA LÓPEZ, R., JOVER, G., y ESCÁMEZ, J. (2010). *Ética profesional docente*. Madrid: Síntesis.



- GONZÁLEZ, A. (2015). De la enseñanza media de élite al bachillerato del siglo XXI. *EDETANIA. Estudios y propuestas socio-educativas*, 48, 101-115.
- HORTAL, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- MARCELO, C., y VAILLANT, D. (2009) *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- MARCHESI, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARCHESI, A., y DÍAZ, T. (2007). Valores y emociones del profesorado. *Cuaderno de la Fundación SM*, 5.
- MARTÍN, E., MANSO, J., PÉREZ, E., y ÁLVAREZ, N. (2010). La formación y el desarrollo profesional de los docentes. España: Fuhem Educación. Recuperado de http://www.fuhem.com/media/educacion/File/Encuesta%202010/Encuesta%20Formacion%20y%20Desarrollo%20Profesional%20Docente_FUHEM_2010.pdf.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- MARTÍNEZ NAVARRO, E. (2006). Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía. *Revista VERITAS*, 14, 121-139.
- MARTÍNEZ NAVARRO, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: Desclée.
- MEIRIEU, Ph. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- MÈLICH, J. C., y BOIXADER, A. (Coords.). (2010). *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación*. Barcelona: Graó.
- PADILLA, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- PÉREZ GÓMEZ, A., MARTÍNEZ, M., TEY, A., ESSOMBRA, M. A., y GONZÁLEZ, M.^a T. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Madrid: Fies - Octaedro.
- PÉREZ-DÍAZ, V., y RODRÍGUEZ, J. C. (2013). Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad. En *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Informe*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación - Fundación Botín. Recuperado de www.sociedad-yeducacion.org/publicaciones/coleccion-propia/.



- PIAGET, J. (1974). *A donde va la educación*. Barcelona: Teide.
- PENNAC, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- TRIBÓ, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 11, 183-209.
- VAELLO, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.



ANEXO

TABLA 8
Estadísticos indicadores competencias personales: pensamiento - UCV

		ítem 8	ítem 19	ítem 25	ítem 29	ítem 31	ítem 38
N	Válidos	350	350	348	350	349	348
	Perdidos	0	0	2	0	1	2
Media		4,39	3,46	3,11	4,05	3,27	2,86
Moda		5	4	2	4	4	3
Desv. típ.		,760	1,139	1,118	,831	1,283	,988

FIGURA 10
Comparativa en función del sexo. Competencias personales: pensamiento - UCV

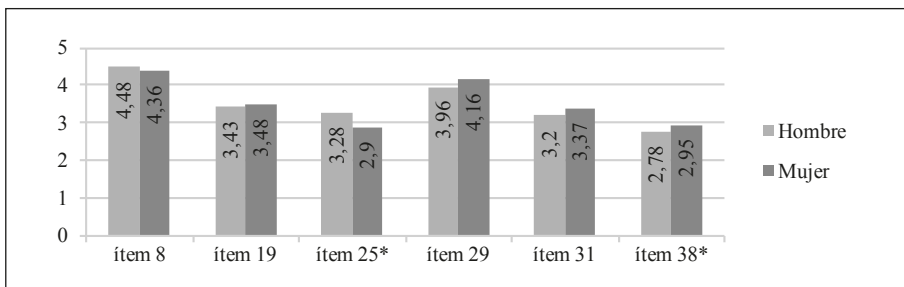


FIGURA 11
Comparativa en función de la edad. Competencias personales: pensamiento - UCV

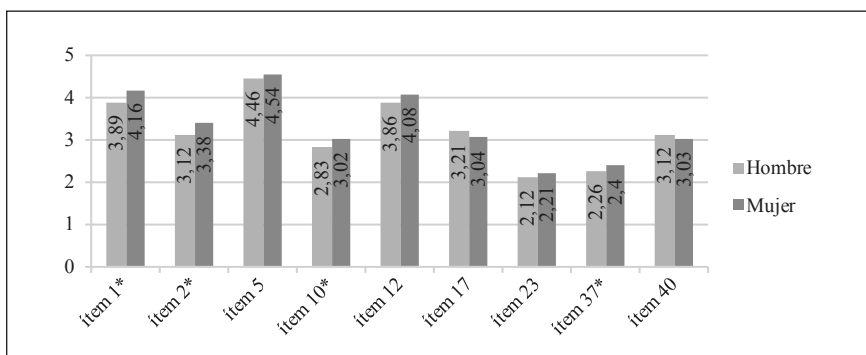


TABLA 9
Estadísticos indicadores competencias personales: acción - UCV

		ítem 1	ítem 2	ítem 5	ítem 10	ítem 12	ítem 17	ítem 23	ítem 37	ítem 40
N	Válidos	350	348	350	349	350	350	349	349	349
	Perdidos	0	2	0	1	0	0	1	1	1
Media		4,02	3,23	4,49	2,92	3,96	3,14	2,15	2,32	3,08
Moda		4	4	5	2	4	4	2	2	3
Desv. típ.		,936	,948	,748	1,097	,937	1,337	1,055	1,037	1,058

FIGURA 12
Comparativa en función del sexo. Competencias personales: acción - UCV

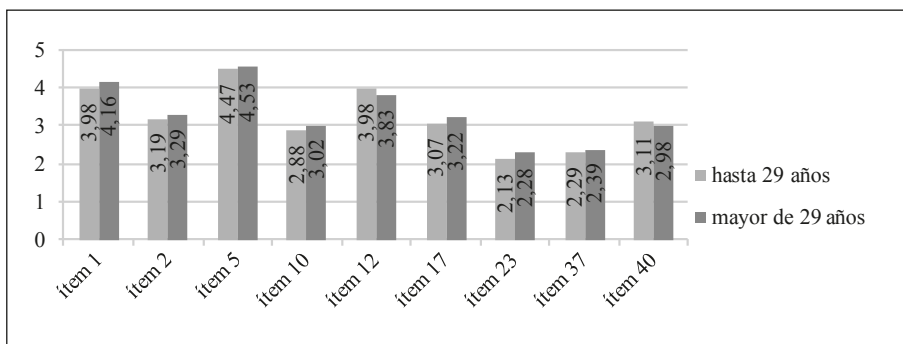


FIGURA 13
Comparativa en función de la edad. Competencias personales: acción - UCV

